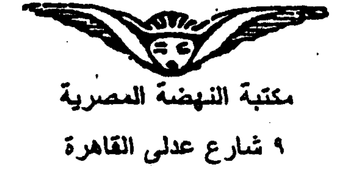
# التربية المقارنة لطفل ماقبل المدرسة

أستاذ دكتور
عرفات عبدالعزيز سليمان
أستاذ التربية المقارنة
والإدارة التعليمية
جامعة قناة السويس

دكتورة
مريم محمد إبراهيم الشرقاوى
مدرس التربية المقارنة
والإدارة التعليمية
جامعة القاهرة

الطبعة الأولى



مكتبة النهضة المصرية
٩ شارع عدلى القاهرة
٢٠٠١

إسم الكتاب: التربية المقارنة لطفل ماقبل المدرسة
إسم المؤلفان: دكتور/ عرفات عبدالعزيز سليمان
- دكتورة/ مريم محمد إبراهيم الشرقاوى
الناشر: مكتبة النهضة المصرية
تنسيق وإخراج: عمر عبدالوهاب حسن
طباعة: الحاج لبيب قورة
رقم الإيداع: ٤٥٢٥ / ٢٠٠١
الترقيم الدولى: 977-200-307-4

**قال تعالى:**

**﴿يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا﴾**

(سورة الحجرات: آية ١٣)

# إهـــداء

* إلى أسرتينا فلهما كل الحب والتقدير
* إلى القيادات التربوية المخططة لطفل ماقبل المدرسة
* إلى مصر حماها الله بالأمن والتميز

# مقدمة

إستطاع موضوع الطفولة أن يحتل موقع الصداره فى جمهورية مصر العربية، نظراً للظروف التربوية المعاصرة، وسعى مصر الدائم نحو التقدم والرقى والبحث عن التميز فى مختلف المجالات لاسيما مجال تربية طفل ماقبل المدرسة.

وتربية طفل ماقبل المدرسة فى مصر شأنها فى ذلك شأن تربية الطفل فى البلاد المختلفة، وإن كانت هذه التربية تحكمها ثقافة المجتمع المصرى أو طريقة حياته وفلسفته.... إلى ماشابه ذلك. وهذه التربية أو التنمية التى يتحمل مسئوليتها الكبار فى المجتمع هى التى تشكل طفل اليوم والمستقبل.

ومن ثم كان تقسيم فصول الكتاب إلى ستة فصول رئيسية: كان أولها التربية ووسائطها، أما الفصل الثانى فكان عن تربية طفل ماقبل المدرسة، وتناول الفصل الثالث إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ماقبل المدرسة، أما الفصل الرابع فقد كان تحليلاً مقارناً لهذه الإدارة فى تلك الأجهزة، وتناول الفصل الخامس الدراسة الميدانية حيث طبقت فى أربع محافظات فى مصر، وإحتلت التوصيات والمقترحات الفصل السادس.

وفى حقيقة الأمر، إن هذا الكتاب هو محاولة متواضعة فى مجال الطفولة، حيث أن الطفولة مجال فسيح وعميق، والخوض فيه مسئولية

من يحب الأطفال، هذه الشريحة التى تمثل أكثر من نصف المجتمع المصرى.

وأى عمل مهما عظمت أهميته وزادت جودته، يبقى عملاً من أعمال الانسان لايرقى إلى الكمال - فالكمال لله وحده - وحسبنا إننا قد إجتهدنا، وحمداً لله.

هدانا الله جميعاً إلى مافيه الخير والصواب

القاهرة فى مارس ٢٠٠١

المؤلفان

## محتويات الكتاب

# الفصل الأول

## التربية ووسائطها

# الفصل الأول
# التربية ووسائطها[1]

نحاول في الصفحات التالية، التعرف على طبيعة عملية التربية والعوامل التي تسهم في تربية الطفل، وبالتالي نتعرف على دور المعلم في عملية التربية.

**أولاً: التربية "معناها، مفهومها، طبيعتها"**

نستطيع أن نعبر عن مفهوم التربية، بأنها عملية توفير الفرص الملائمة لنمو الفرد نمواً متكاملاً في جميع نواحي شخصيته، الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والعاطفية، والاجتماعية، حتى يستطيع ممارسة أنماط سلوكية مختلفة، فهي عملية تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين في مجتمع معين باعتبارها الوسيلة الأساسية التي تنقل الكائن الآدمي من مجرد فرد إلى إنسان، يشعر بالانتماء إلى مجتمع له قيمة واتجاهاته وآماله وآلامه ومصالحه وقضاياه، بل أن التربية، هي وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه في سلوك الأفراد، وهذا المجتمع متعدد العلاقات والأبعاد ولكنها متسقة، ومترابطة، ويؤثر كل منها في الآخر، أي أن عملية التربية، عملية تفاعل مستمر بين الكائن الحي النامي (الفرد / الإنسان) وبين البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أو المجتمع الذي يعيش فيه بثقافته وأفراده وبالتالي فإن التربية عملية تكوين اجتماعي، وتجديد ثقافي، بما يحدثه من تجديد، وتغير في شخصيات الأفراد، وفي العلاقات التي ينظمونها، ويعيشون بواسطتها، ذلك أن المعنى الأصيل لكلمة "تربية"، هو،

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٩١، ص ص ٢١-٣٧.

أنها عملية استخراج إمكانيات الفرد في إطاره الاجتماعي، وتكوين اتجاهاته وتوجيه نموه، وتنمية وعيه بالأهداف التي يسعى إليها، والتي تعمل الجماعة - التي هو عضو فيها - على تحقيقها.

ومن ثم، فإن التربية، لا تقتصر على المدرسة أو المعهد التعليمي، ولاتقتصر على فترة معينة أو مرحلة معينة من مراحل نمو الإنسان؛ بل إنها وظيفة المؤسسات الاجتماعية التي توجد في المجتمع أيضاً والتي ينبغي أن تعمل معها المدرسة أو المعاهد التعليمية على اختلاف مراحلها التعليمية، متضامنة في تكوين شخصية الإنسان.

وفي ضوء ذلك تعتبر التربية عملية توجيه واع لطاقات الفرد ونموه، فهي لا تقوم على مجرد تعلم عرضي، أو تعلم من كتاب، وإنما تحدث في مواقف الحياة الحقيقية، وتعمل على تهذيب أسلوب الفرد في مواجهته لهذه المواقف، بالمزج بين محتواها وأساليبها ومحتوى الحياة وأساليبها، وتشترك في هذا، المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية بصفة دائمة ومستمرة ودائبة الحركة، مما يضفي على عملية التربية، صفة الديناميكية المتطورة، وليست الاستاتيكية الراكدة.

والتربية -بهذا المعنى- تبني على ما يكتسبه الفرد في الحياة، من خبرات ومهارات، ومفاهيم متعددة، تعدل من سلوكه، وتساعده على التقدم والمضى في مجتمعه، وهي بهذا عملية سلوك فضلاً عن أنها عملية اجتماعية تهدف إلى تنمية الفرد، وتوجيه دوافعه توجيهاً صالحاً، يؤدي به إلى نمو القدرات، وكسب المهارات اللازمة للمشاركة في الحياة بنجاح، بالإضافة إلى ذلك فإن التربية ليست علماً بحتاً مستقلاً عن غيره من العلوم، بل إنها ميدان

تطبيقي متداخل التفاعلات، متشابك العلاقات، يهدف إلى إعداد الفرد للحياة.

وهنا، نطرح التساؤل التالي:

إذا كانت هذه، هي طبيعة التربية، فما نصيب كل من الفرد والمجتمع في هذه الطبيعة؟ أما بالنسبة للفرد، فإن التربية تعده لحياته المقبلة، بما لهذه الحياة من معان مختلفة، فهي تعده لمواجهة الطبيعة، وهي تعده لذلك بالمعنى الصحي، وبالمعنى الاقتصادي، إذ أن عليها ان تهيئته لمهنة يكسب رزقه منها، وهي تعده للحياة بالمعنى الثقافي، وبالمعنى العقائدي الديني وغير الديني، وبالمعنى الاجتماعي، إذ أن عليه أن يتعلم كيف يعايش أبناء وطنه، وأفراد مجتمعه، وكذلك المجتمعات الأخرى.

ولذلك، فإن التربية تزود الأجيال الناشئة بخبرات المجتمع، السابقة منها، والمستحدثة، وبالطرائق التي ابتدعها المجتمع لمواجهة الحياة، وقضاء الحاجات، والتعامل بين الناس، إلى جانب ممارسة العبادة، والمحافظة على الصحة، وهكذا فهو يحافظ على ذاته.

ونحن لو أمعنا النظر في مفهوم التربية، بهذا المعنى الفردي، لوجدنا، أن التربية تعين الفرد على تحقيق دوافعه وغاياته، وحوافزه.

وهنا، لابد من أن نفرق بين الواقع الذي يطلقه علماء النفس على الحاجات الطبيعية، وما تدفع إليه من أعمال؛ فالجوع دافع للبحث عن الطعام، والعطش دافع للبحث عن الشراب، والتعب دافع للعمل على الراحة، وهكذا، نفرق بين هذا، وبين الحافز الذي اصطلح علماء النفس أيضاً على إطلاقه على الغايات الاجتماعية أو الغايات ذات الأصل الاجتماعي، أكثر من الأصل الفسيولوجي؛ فحرصك على أن تمتلك المال، أو الكتب مثلاً، حرص مزود

بأسباب اجتماعية، ومن ثم، فهو حافز إلى التملك، بالإضافة إلى وجود حوافز شخصية تتصل بالفرد نفسه، ولأسباب خاصة به، وطبيعي أن للبشر -بصفة عامة- في حياتهم. دوافع، وحوافز، وغايات، كل حسب طبيعته وتكوينه، فعمل التربية، هو أن تعين الفرد على أن يقضي حاجاته، وأن يحقق حوافزه، وغاياته؛ وأهدافه، بالشكل أو بالصورة التي يرضى عنها المجتمع، بحيث لا تتنافى مع متطلبات الأخلاقيات والمثل العليا.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن مهمة التربية بالنسبة للناشئين، هي الكشف عن مواهبهم، واستعدادتهم، وميولهم، وقدراتهم، والعمل على إتاحة الفرص للنمو والعمل على تنميتها، وتفتحها، وصقلها، مما يفيد هؤلاء الناشئين، وبالتالي مجتمعاتهم.

وأما بالنسبة لنصيب المجتمع؛ فمن تحليلنا لواقع التربية، نجد أن المجتمع حين يهيء لأفراده التعرف على مبادئه، وعاداته، وتقاليده، وأساليب حياته، ومفاهيمه السائدة، ثم آماله الحاضرة؛ وأمانيه المقبلة، بالإضافة إلى خبراته الماضية؛ فهو إنما يحافظ على ذاته؛ باعتباره حفيظاً على هذه الأمور حريصاً على إبقائها بمقوماتها ومكوناتها؛ وربما كان هذا، من الأسباب التي دعت فريقاً من علماء الاجتماع إلى إتهام المجتمعات بمحاربة التقدم أو التطور في بعض الأحيان.

ولما كان نقل التراث الاجتماعي والحفاظ عليه، والحرص على بقائه، من أهم وظائف التربية، فإن المجتمع الذي لا يحرص على تراثه، مجتمع يعرض نفسه للزوال، وربما كان في أساليب الاستعمار نحو الدول التي منيت به، ومحاولته تفتيت تراثه، وضياعه، ما يؤكد صحة ذلك.

وهنا، ينبغي أن نؤكد وجود التراث القومي للمجتمعات؛ ووجود التراث الإنساني للبشريّة عامة، ومهمة التربية في هذا السبيل؛ هي التوفيق بين المحافظة والتقدمية، بالنسبة للفرد أولاً، ثم بالنسبة للمجتمع ثانياً؛ فهي تبقى على الصالح، والمفيد من القيم، أو العادات، أو أساليب الحياة وطرزها، ثم هي تساير الاتجاهات المعاصرة، وما تمخض عنه الفكر البشري، وما كشفت عنه العلوم والمخترعات، وأساليب التقدم البشرية بما يفيد المجتمع.

وبهذا التوفيق، والتوافق تكون التربية عملية نمو فردي، اجتماعي، إنساني، وهي بهذا المعنى، عملية هادفة، أي أنها ليست عشوائية، ولا اعتباطية، وإنما هي عملية ذكية، واعية، تتجه إلى أهداف وغايات بالنسبة للفرد، وللجماعة، وإن كانت في بعض الأحيان، عملية عفوية، إلا أنها ذات هدف واضح، وغاية مقصودة من القيام بها.

**كيف تحدث عملية التربية؟**

أن التربية لا تحدث في فراغ. ولكنها تحدث في وسط اجتماعي متكامل العناصر، وهي تتأثر تأثراً كبيراً بنوع هذا الوسط الذي تتم فيه من حيث مكوناته المادية والثقافية بصفة عامة كما تؤثر البيئة الاجتماعية على عملية النمو أي عملية التربية، ومن ثم فهي تخلق من الفرد. الشخص الذي يعرف بصفاته وخلقه واتجاهاته ومثله. ولعل في قصة الفتاة التي وجدت صغيرة في إحدى الغابات وظلت بها حتى سن السابعة أو أكثر قليلاً، حيث تطبعت بطبيعة البيئة التي وجدت فيها، وهي بيئة تخلو من المكونات الاجتماعية التي ينبغي أن تمارس فيها عملية التربية.

نقول، لعل في هذا المثال الذي تناقلته كتب التربية والاجتماع ما يؤكد

ضرورة وجود وسط اجتماعي (وهو لا يتسنى إلا للبشر) لإتمام عملية التربية باعتبارها عملية تنشئة وتطبيع اجتماعي، وعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي هذه يمكن تعريفها بأنها عملية تعلم، وتعليم، وتربية وتقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلاً أو مراهقاً أو راشداً أو كهلاً أو شيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الإندماج في الحياة الاجتماعية.

إذ لكي تتم التربية، لابد من وجود بشر، لهم من الصفات والعادات والتقاليد ما يمكنهم من التفاعل في المجتمع.

ولإحداث التربية. لابد من وجود المكونات المادية للثقافة والتي تعبر عن طبيعة المجتمع.

ولإحداث التربية، لابد من وجود لغة يتعامل بها الناس ويتخذونها وسيلة لانتقال تراثهم الثقافي من السلف إلى الخلف.

ولإحداث التربية، لابد من وجود حاجات لدى الأفراد، ينبغي أن تشبع وقدرات ينبغي أن تستغل، وطاقات ينبغي أن توجه.

ولإحداث التربية، لابد من وجود حياة وحركة وتفاعل واحتكاك بين الأفراد بعضهم البعض. نتيجة وجودهم في مواقف اجتماعية مختلفة، يسلكون فيها أنماطاً متنوعة من السلوك.

فالوليد البشري، يولد عاجزاً عن أن يقوم بنفسه بأي شيء (بالرغم مما زودته به الطبيعة من جسم له حواسه وأجهزته الآدمية) فهو ضعيف في جسمه لا يستطيع المشي ولا القبض على الأشياء أو نقلها أو تغيير شكلها.

وهو عاجز عن التمييز بين المرئيات والمسموعات ولو لفترة من الزمن. وهو عاجز من الناحية العقلية. فلا يعرف شيئاً ولا يجيد التفكير في شيء، وهو عاجز من الناحية الخلقية فهو لا يفرق بين الخير والشر ولا بين الفضيلة والرذيلة، وهو قاصر في عاطفته فلا يحب ولا يكره وهو كذلك في الناحية الروحية فلا يفرق بين الحق والباطل، ولا بين الجمال والقبح.. ولكنه بمضي الزمن يصبح مواطناً له مكانته في المجتمع بعد أن مر بالعديد من الخبرات ويكتسب الكثير من المهارات، سواء في منزله وبين أسرته. أو في مدرسته أو المعاهد التعليمية التي تعلم فيها، أو في بيئته ومجتمعه وهو حينئذ، قد قوى جسمه ونضج فكره واكتمل عقله واصبح قادراً على مشاركة الجماعة التي يعيش فيها ويساير اتجاهاتها ويتكيف معها، كما أصبح قادراً على حل ما يعترضه من مشكلات في حياته.

**ثانياً: عوامل وسائط التربية:**

أوضحنا- فيما سبق- أن التربية. تهدف إلى إعداد الفرد للمواطنة في مجتمعه. وهي بهذا تعتبر فن صناعة المواطنين، وهي تهدف إلى تكوين جيل يحمل ثقافة هذا المجتمع ويعمل على استمرارها، وهي بهذا المعنى تكون نتيجة لعدة عوامل تسهم في إحداثها، فالإنسان يعيش في أسرته وبصفة خاصة- سنواته الأولى بعد ميلاده، وفيها يتعلم مقومات الحياة وأساليب المعيشة من لغة، وعادات وتقاليد ذات صلة بمأكله ومشربه وملبسة، وتعامله مع غيره حتى إذا بلغ سناً معينة، لا تستطيع معها الأسرة مواصلة تزويده بأنواع المعرفة، أو المهارات التي تمكنه من القيام بعمل أو مهنة يمارسها في مستقبل حياته دفعت به أسرته إلى المكان الذي يستطيع أن ينوب عنها في

ذلك، وهو المدرسة حيث يتلقى العلوم المختلفة، ويدرس ما يتلاءم مع قدراته واستعداداته، حتى إذا ما انتهى من مرحلة دراسية، انتقل إلى مرحلة أخرى وهو في هذا يمارس أنماط من السلوك لا تقتصر على المواقف التعليمية التي يتعرض لها أثناء دراسته، ولكنها في نفس الوقت تشتمل على جوانب اجتماعية وخلقية ووجدانية.

وهو إذا ما فرغ من دراسته، عالية كانت أو متوسطة، أكاديمية كانت أم فنية، اتجه إلى الحياة العلمية حيث يناط به عمل أو توكل إليه مهنة أو حرفة، ومن الناس من يكتفي بممارسة عمله الذي أعد له ويستمر في مزاولته طوال حياته ومنهم من يحاول أن يستبدله بغيره رغبة في كسب مادي أكثر أو في مركز وظيفي مرموق أو بغية تحسين مركزه الأدبي، ومنهم فريق ثالث، يرغب في المزيد من العلم، ومواصلة دراسته وبحثه في مجال تخصصه، بهدف النمو المهني أو الوظيفي له.

والإنسان، ما بين أسرته حيث يقيم ووظيفته أو مهنته حيث يعمل، ينتقل في مجتمع كبير به العديد من التنظيمات والمؤسسات التي يرتادها الإنسان أو يقضي فيها بعض وقته، حيث يتعلم منها شيئاً، أو يقتبس منها ما يعمق من مفاهيمه أو ما يزيد من معلوماته أو يعدل من سلوكه أو ما يبهج نفسه، فلكل من هذه المؤسسات هدف، أو أهداف تعمل على تحقيقها في ظل النظام الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع. وشخصية الفرد هي جزء من تفاعله مع كل ما يحيط به من بيئة، سواء الأسرة التي ينشأ فيها أو المدرسة (أو المعاهد الدراسية) التي يتعلم فيها أو المجتمع الذي يعيش فيه.

حقيقة أن كل من الأسرة والمدرسة مؤسسة اجتماعية ولكن بالإضافة

إليهما هناك من المؤسسات الأخرى ما يوجد في المجتمع، وما له من أثر بالغ في تكوين شخصية الفرد، حيث توجد المؤسسات التثقيفية والمؤسسات الدينية، والتنظيمات المهنية أو النقابية ثم هناك المؤسسات الترويجية وغيرها.. أن أهم وظائفها هي العمل على إنسجام الفرد أو الإنسان في الإطار الثقافي للمجتمع، كل بقدر فاعليته وتأثيره فجميعها قنوات اتصال بين الفرد وبيئته بحيث يتكيف مع المجتمع ويقوم بأداء أنشطته المختلفة كفرد في المجتمع الذي يعيش فيه.

والواقع أن تربية الفرد تتدخل في تكوينها عدة عوامل ووسائط، منها ما يمكن تسميته عوامل أو وسائط متخصصة، ومنها ما نسميه بالعوامل أو الوسائط غير المتخصصة، وهذه الوسائط التي يستقي الفرد منها تربيته أو إعداده للحياة في المجتمع هي كما نرى إما وسائط أو عوامل تركز تأثيرها على الفرد مباشرة فتحاول أن تشكله بفاعلية أساليبها وعن طريق المسئولين فيها وإما وسائط أو عوامل لا تركز تأثيرها على الفرد مباشرة، وإنما تترك أمامه سبل ليسلكها كيفما يرى بغير أرغام أو تسلط. فالنوع الأول، يتمثل في أسرة الفرد، ومدرسته (أو المعهد التعليمي)، حيث تكون التربية فيه، تربية مباشرة، ومقصورة، ويقوم الكبار بتقديم أساليبها نحو الصغار يوجهونهم في ضوء معايير وضوابط معينة، ويطلق علماء التربيةعلى هذه الوسائط عوامل متخصصة، أي أن من وظائفها الرئيسية، هي عملية التربية نفسها، والنوع الثاني يتمثل في بقية وسائط التربية التي يزخر بها المجتمع بما فيها من مؤسسات اجتماعية متنوعة، تكون التربية فيها، تربية غير مباشرة، وغير مقصودة، فهي لا تفرض على الفرد، رغماً عن إرادته، ويطلق علماء التربية على هذه الوسائط، عوامل غير متخصصة أي أن وظيفتها الرئيسية، ليست

عملية التربية بصفتها الصريحة ولكن بصفتها الضمنية وسواء كانت هذه الوسائط مباشرة أو غير مباشرة، فالحقيقة الثابتة أن بينها ديناميكية متجددة، وعلاقات متداخلة ومتشابكة، أن حياة الإنسان بين هذه المؤسسات الاجتماعية، تعني تشكيل اتجاهاته وقيمه ومهاراته وعلاقاته.. ذلك أنها تحتوي على القيم الثقافية والمعايير العامة، والأنماط الاجتماعية التي تحقق للمجتمع تماسكه واستمراره ونموه.

وهذا، ما يحدونا إلى القول، بأن التربية عملية تفاعلية، وليس مجرد تلقين معلومات، أو إلقاء أوامر ونواهي، دون فهم، أو رضا، أو اقتناع، ولكنها عملية، قوامها الأخذ، والعطاء، والإقبال، والحماس، والاقتناع، والرضا، والوعي، والذكاء، وإلا أضحت عملية ترويض، أو يمكن اعتبارها كذلك، وهنا، لا تؤمن عقباها، فغالباً ما يكون نتاجها شخصيات، لا إنسانية، وغير واعية ولا ذكية ولا متكاملة.

فالمربي، لا يتفاعل فقط مع مربيه، وإنما يتفاعل أيضاً مع بيئته، وما فيها، ويتفاعل مع بيئته الاجتماعية، والطبيعية، والاقتصادية، وما إلى ذلك من أنواع البيئات، وصفة التفاعل هذه، صفة لازمة، وملازمة للكائنات الحية بصفة عامة، والإنسان -وهو من بينها- يتفاعل مع ما يتصل به، ومن يتصل به يأخذ عنهم، ويعطيهم، يتأثر بهم، ويؤثر فيهم، يأخذ ما انحدر إليه من معارف، وتراث، وطرائق عمل، فيفهمه، ويهذبه، ويضيف إليه ليغنيه، ويدفع به إلى الأمام، وهكذا، يكون التفاعل، شرطاً أساسياً من شروط عملية التربية.

وفيما يلي، نحاول أن نعرض لدور كل من هذه الوسائط في العملية التربوية:

## أولاً: الأسرة:

الأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الفرد والتي يعيش فيها السنوات التشكيلية الأولى من عمره، هذه السنوات التي يؤكد علماء النفس والتربية أن لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته تشكيلاً يبقى معه بعد ذلك بشكل من الأشكال.

فالأسرة هي المسئولة -ولا سيما في سنوات العمر المبكرة- عن كثير مما يرد للطفل من مؤثرات، وكلما كان العمر مبكراً، ازدادت أهميتها، إذ تصبح هي المجال الرئيسي لحياة الطفل، والدلالة السيكلوجية، للأسرة بالنسبة للطفل هي انها مصدر الطمأنينة لسببين، أولهما أنها مصدر خبرات الرضا، إذ يعمل الطفل إلى إشباع معظم حاجاته من خلالها، والثاني، أنها المظهر الأول للاستقرار والاتصال بالحياة، ولهذا كان استقرار شخصية الفرد وارتقاؤه يعتمدان كل الاعتماد، على ما يسود الأسرة من علاقات مختلفة، كماً ونوعاً، كذلك فإن المركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤثران في شخصية أفرادها وتكوين اتجاهاتهم، لقد كانت الأسرة -في العهود القديمة- هي المصدر الوحيد للتربية من حيث هي عملية فردية اجتماعية، فالتربية قد وجدت منذ وجد الإنسان على ظهر الأرض وهي أول أمرها كانت مرادفة للحياة نفسها، فكان كل فرد في فجر التاريخ يكتسب تدريجياً -منذ نشأته، أساليب السلوك الفردية للحياة عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة، فلم تكن التربية جهداً مقصوداً، وإنما كانت تتم في سياق الحياة اليومية كأثر غير مباشر لها فكان الطفل يصاحب أباه حيثما تحرك، بحثاً عن غذاء أو صيد ولم تكن هناك مهارات على جانب كبير من التخصص تتصل بتوفير الطعام أو إعداده وكذلك الحال

بالنسبة للكساء المسكن، وهي حاجات الإنسان في ذلك الوقت، فالحياة كانت بسيطة مباشرة وبالتالي كانت التربية تقوم على أساس التقليد والمحاكاة، فالولد كان يشترك في الأنشطة الخاصة بحرفة ابيه ويقلده فيما يقوم به من أعمال، وكانت البنت تتعلم من أمها في المنزل وسائل إدارته وتنظيمه عن طريق المشاركة في هذه الأفعال وعن طريق التقليد، فكانت الأسرة -في المجتمعات البدائية- تمثل وحدة تربوية اجتماعية اقتصادية، مسئولة عن تدريب أبنائها على العادات التي تقبلها الجماعة.

على أن هذا النوع من التربية، بدأ يتطور، فظهرت في المجتمعات البدائية جماعات كانت تعرف بأن لها وظائف خاصة في تكوين العادات والأفكار التي تعتنقها هذه المجتمعات، ومن هذه الجماعات، رجال يمارسون الطب وآخرون يقصون القصص والأساطير، ثم أولئك الذي يمارسون السحر، وكان هؤلاء يكونون نظاما له تقاليده وتعاليمه.

وعندا أخذت الحياة الاجتماعية في التعقد وازداد رصيد الجنس البشري من المهارات والأفكار، واتخذ الإنسان اللغة في صورتها الأولية، أداة أساسية في التفكير والتعاون الاجتماعي، ثم عندما ظهرت الكتابة، وسجل الإنسان ما اهتدي إليه من حقائق ومعلومات وخبرات في مختلف الشئون وأصبحت تربية الجيل اللاحق تتوقف على إحاطته بما كشفه الجيل السابق وما دونه في ميادين العلوم والفنون عندئذ انضمت إلى الوظائف التربوية للأسرة وظيفة جديدة، هي وظيفة التعليم بمعناه المدرسي، وتحتم على الكبار في المجتمع أن يوجهوا إهتماما مقصودا لعملية التعليم وكان يقوم بهذه الوظيفة الآباء والأمهات والأقرباء وكبار أفراد الأسرة أو العشيرة نحو صغارها، خشية أن

تضيع بعض خبرات الجماعة وإن كان يبدو أن معظمها قد تركز فيما يتصل بالعقيدة والنواحي الدينية، إلى أن تقدمت أساليب الحياة وأنواع المعرفة. وهنا، أخذ المجتمع ينتزع من الأسرة هذه الوظيفة شيئا فشيئا وينشئ للقيام بها مؤسسات خاصة كالمدارس والمعاهد ثم الجامعات والمؤسسات العلمية والمنشآت الثقافية والرياضية والتعاونية بمختلف فروعها، كما أنشأ للإشراف عليها إدارات أو هيئات اتخذت تسميات متعددة كوزارات المعارف أو التربية والتعليم أو شئون التعليم وغير ذلك، ثم وضع المجتمع نظما من شأنها التقليل من حرية الأسرة في تعليم أبنائها، وفرض عليها إلتزامات بصدد تربية هؤلاء الأبناء كنظام التعليم الإلزامي أو الإجباري الذي يلزم كل أسرة أن تبعث بأبنائها إلى المرحلة الأولى من التعليم لينال جميع الأطفال نوعا موحدا من التعليم لجميع أفراد الشعب (وقد امتد هذا الإلزام -فيما بعد- إلى ما بعد المرحلة الأولى من التعليم عند كثير من شعوب العالم). وكنظام الخدمة العسكرية الاجبارية الذي تجبر به الأسرة عندما يبلغ أولادها الذكور سنا معينة أن تقدمهم للدولة لتلحقهم بأفراد جيشها العامل فترة معينة، حتى إذا أتينا إلى الوقت الحاضر نجد أن الأسرة -نتيجة لما حدث في المجتمع البشري من تغير وما ساد العالم من تطور في نواحي الحياة- قد تخلت عن كثير من مسئولياتها التربوية، وجعلتها من مسئوليات مؤسسات اجتماعية أخرى كدور الحضانة والمدارس والمؤسسات الدينية وغيرها؛ مما أثر على اتجاهات الأسرة وروابطها وعاداتها، وربما كان من أبرز أسباب ذلك؛ هو عمل المرأة واشتغالها بوظائف متنوعة وتمتعها بكثير من الحقوق، الأمر الذي سبب الكثير من الخلل في الأسرة من حيث تماسكها ووظيفتها في المجتمع، ولكن بالرغم

من ذلك، فما زالت الأسرة عاملاً من أهم عوامل التربية ووسائطها بل أن بعض علماء التربية يرون أن كفتها ترجح إلى حد كبير كفة العوامل الأخرى كلها مجتمعة، ذلك أن على الأسرة تتوقف آثار هذه العوامل جميعها فبصلاح الأسرة وجهودها الرشيدة تصلح آثار العوامل الأخرى وبفسادها أو انحراف أعمالها تنحرف كلها عن الغاية المرجوة، أو هكذا يرى هؤلاء المربون، ولهذا أثره في تكوين شخصية الفرد.

وفي الحقيقة يمكن اعتبار شخصية الإنسان شركة يتقاسمها كل من الوراثة (الأسرة) والبيئة (المجتمع وكل ما يحتك به الإنسان في حياته)، فنحن لا نستطيع أن نفصل بين الإثنين أو نفاضل بينهما من حيث قوة التأثير ولكننا نستطيع أن نقول أن شخصية الفرد أشبه ما تكون بكتاب تعاونت في كتابته، الوراثة والبيئة، بحيث أصبح من المتعذر أن نعرف أي فصل كتبته الوراثة، وأي فصل كتبته البيئة أي أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية تتفاعل وتتعاون في تحديد صفات الفرد وفي تباين نمو مستوى نضجه، وأنماط سلوكه ومدى توافقه وشذوذه.

ويمكن إيجاز مهمة الأسرة على النحو التالي:

(أ) أن الطفل ينال فيها، أولى مقومات نموه الجسمي والصحي، وذلك تبعاً لما توفره له من مأكل ومشرب وملبس ومسكن، فالأسرة التي تعنى بتغذية أفرادها ورعايتهم والعناية بهم وتوفر لهم كل أساليب الحياة الصحية، لابد أن يكون أفرادها أقدر على مواجهة الحياة واكتساب خبراتها المختلفة في شتى الميادين.

(ب) أن الطفل يتعلم في الأسرة، اللغة والتعبير وطريقة الكلام، ولكل أسرة

عاداتها الكلامية ومقومات لغوية خاصة بها، وكلما كانت هذه العادات اللغوية والمفردات المستعملة رقيقة، مهذبة، تتميز بالوضوح والدقة أدى ذلك بالتالي إلى أن يكون الطفل أقدر على التعبير الصحيح المهذب وأبعد عن المعاني والألفاظ النابية.

(ج) أن الطفل يستقي من الأسرة، عاداته وأخلاقه وطباعه، وذلك تبعاً لما يسود الأسرة من مستويات اقتصادية وثقافية واجتماعية، وهو يحاكي عادة - الكبار من أفراد الأسرة، ويتقمص شخصياتهم.

(د) أن الطفل يتعلم في الأسرة، معاني العطف والتعاون والتضحية، واحترام الآخرين، كما يشعر بالأمن والاطمئنان، فإذا توافرت هذه جميعها، نشأ الطفل خالياً من المشكلات النفسية والعاطفية.

**ثانياً: المدرسة (أو المعهد التعليمي):**

المدرسة، هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الفرد وهي اداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالمنزل ولكنها أداة ناجحة، مقصورة لتربية الناشئين باعتبارها مؤسسة أو منظمة اجتماعية متخصصة في توجيه حياة الناشئين والشباب، فالمدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع عن قصد، لتحقق له أغراضاً معينة لخدمته، فهي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة وهذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي وسيلة لتحقيق آمال وأهداف المجتمع، كذلك فإن هذه العلاقات المتشابكة هي بمثابة قنوات يجري فيها التأثير الاجتماعي.

ومع أن كل المجتمعات الإنسانية، قد عرفت "التعليم" بأسلوب أو بآخر إلا أن المدرسة -كما نعرفها الآن- قد مرت في أطوار طويلة قبل ان تصل

إلى هذه الصورة فقد كانت المجتمعات البدائية تعتمد في تعليم أبنائها على ما كان يقوم به الكبار نحو الصغار وكان التعليم يعتمد على التقليد والممارسة والمحاكاة وما نسميه بلغة علم النفس، طريقة المحاولة والخطأ واستمر ذلك إلى أن توفر لدى هذه المجتمعات قدر غير قليل من التقاليد التي نظرت إليها نظرة تقديس، وقام عليها عدد من المختصين وجعلوا أسرارها احتكاراً لأنفسهم وسجلوها نقوشاً وكتابات، واستلزم ذلك تنظيماً جديداً للتعليم، يقوم عليه الكبار من السلف ليتولاه من بعدهم صفوة من الخلف، واعتبر هذا باكورة أنواع المدارس ثم أخذت المجتمعات تتطور بمرور الزمن وتطورت معها المدارس، واستجدت ظروف كثيرة، كان من نتيجتها أن صارت المدرسة كمؤسسة مستقلة في المجتمع ضرورة من الضرورارت الاجتماعية، ومن هذه الظروف، حاجة المجتمع الإنساني إلى المحافظة على تراثه الثقافي الذي وصل إليه منذ أقدم العصور بعد جهاد الإنسان فترات طويلة، قضاها يحاول التغلب على صعوبات الحياة المادية والاقتصادية والاجتماعية ثم تنوعت وتعددت أشكال هذا التراث أو الرصيد الثقافي، بحيث أصبح من العسير أن يستطيع فرد واحد أن يلم به، لا سيما بعد اشتمل على كثير من القيم الاجتماعية المختلفة التي تكونت على مر العصور في شكل عادات وآداب للسلوك ومصطلحات وعقائد في أمور الدين والملكية والزواج وغير ذلك، والتي تحولت بمرور الزمن إلى قوانين ودساتير أخذت بها الأمم على اختلاف أشكالها وتناقلتها الأجيال المتعاقبة. والمدرسة بهذا المعنى لم توجد في المجتمع الإنساني جزافاً، بل أن الحاجة الملحة إلى الحفاظ على مقومات الحياة الإنسانية ومكونات الحضارة التي يعيشها الناس وما توصل إليه الإنسان

من أساليب التقدم وما عرفه من الإكتشافات العلمية، وما مارسه من أنماط سلوكية، وما يتعامل به من قيم وما يصادفه من صعوبات وكيف تغلب عليها وما وصل إليه من نجاح، وما عاصره من أحداث وما توقف عليه من ألوان المعرفة وأنواع الخبرة.. كل ذلك. كان من شأنه، أن يلقى على المدرسة، عبء تنظيمه وتقديمه إلى الناشئين بما يتفق ومراحل نموهم ومراحل تعليمهم، وقدراتهم على الاستيعاب والفهم والادراك، ومن هنا، وجدت الحاجة إلى المعلمين الذين يتولون نقل هذه القيم والمعارف، والخبرات، والمهارات، إلى الأجيال الناشئة ونشأت المراحل التعليمية، ووجدت نظم التعليم، ووضعت المناهج وتنوعت وتدرجت، كما وجدت الحاجة إلى تهيئة الظروف الملائمة التي تساعد الناشئين على تعلمها وامتصاصها، ثم تجديدها والإضافة إليها، كذلك، وجدت -فيما بعد- الدراسات النفسية والفنية التي تتطلبها طبيعة التعليم في المدرسة.

فالتعليم وظيفة من أهم وظائف المدرسة، منذ وجدت وحتى عصرنا الحاضر مما يؤكد وجودها بالضرورة في حياة المجتمعات.

على أن وظيفة المدرسة في التربية، تتأثر بأهداف المجتمع الذي تعيش فيه وتعمل من أجله باعتبارها صورة لما يعيشه المجتمع من ظروف، فهي مؤسسة اجتماعية مسئولة عن تحقيق تلك الأهداف، فضلاً عن أنها وسيلة من وسائل التماسك الاجتماعي، وهي كذلك وسيلة من وسائل الصعود في السلم الاجتماعي.

والمدرسة الصالحة، هي التي تكون شديدة الحساسية لحاجات المجتمع المتطورة، قوية الإدراك لمسئولياتها نحوه، ومرآة صادقة لمطامحه. صادقة

الجهد في العمل على تنميته وتطويره، والنهوض به، جادة في رعاية مستقبله.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن المدرسة هي مصفاة المجتمع أو جهاز الترشيح إن صح هذا التعبير الذي يتم عن طريقه، تنقية الخبرات والتجارب والمهارات من الشوائب التي تفسد نمو الناشئين، وتسيء إلى تربيتهم، وهي في عملها هذا تسلك طريق التوجيه المسئول لهؤلاء الناشئين بهدف تمكينهم من حياة أفضل وأكثر تقدماً مما لو تركوا وشأنهم بدون توجيه أو تنظيم.

[illegible]

# الفصل الثاني

# تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا

# الفصل الثاني

# تربية طفل ما قبل المدرسة

# في كل من مصر وإنجلترا

## مقدمة:

لقد استطاع موضوع الطفولة أن يحتل موقع الصدارة في جمهورية مصر العربية، نظراً للظروف التربوية المعاصرة، وسعى مصر الدائم نحو التقدم والرقي في مختلف المجالات لا سيما مجال تربية طفل ما قبل المدرسة. فاقترح وثيقة إعلان اعتبار العشر سنوات القادمة ١٩٨٩-١٩٩٩ عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته[١] خير دليل على مشاركة القيادات السياسية في تربية طفل ما قبل المدرسة.

كما اهتم المربون الإنجليز بتربية طفل ما قبل المدرسة، منذ عصر النهضة، ولقد كان لروادها الأوائل مثل روبرت أوين والأختين مارجريت وراشيل ماكميلان وغيرهم فلسفتهم التربوية الهادفة لتربية طفل ما قبل المدرسة[٢].

كما احتل موضوع الطفولة أيضاً موقع الصدارة في الساحة العربية المعاصرة، لاعتبارات متعددة منها: أن أغلب البلاد العربية تواجه -بشكل حاد- مشاكل التنمية المختلفة، ولا شك أن قضية التنمية لها علاقة وثيقة

---

(١) محمد حسني مبارك: وثيقة إعلان اعتبار العشر سنوات القادمة ١٩٨٩-١٩٩٩ عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته، مطبوعات المجلس القومي للطفولة والأمومة، القاهرة، ١٩٩١، ص١-٢.

(٢) هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٨٦، ص ١٧.

بالطفل، إيماناً بأن مستقبل الأمة يتوقف على بناء أجيال الطفولة الحاضرة وتأكيداً على حق الأطفال العرب في الحياة والحرية والكرامة، حقهم في ثقافة أغنى ووطن أعز وأمة أقوى. لذا فإن المفكرين العرب المتخصصين في شئون الطفل العربي يدركون ضرورة وإلحاح تعبئة الجهود العربية الفكرية والروحية والمادية، لرعاية وتنمية أطفال الأمة. فقد انعقد المؤتمر العربي حول الطفولة والتنمية في تونس في الفترة من (١١-١٣ ربيع أول ١٤٠٧هـ) الموافق (١٣-١٥ نوفمبر ١٩٨٦م) حول تأسيس المجلس العربي للطفولة والتنمية، وأعلن قيام المجلس كمؤسسة تطوعية اعتبارية مستقلة، تسعى إلى المساهمة في تطوير أوضاع الطفل العربي وبناء شخصيته، وتأكيد هويته وأصالته العربية، وقيمه الإسلامية، وتهيئته للمشاركة الفعالة في صياغة مستقبل مجتمعه وفي المشروع الحضاري لأمته[١]. ويتضح مدى الاهتمام بحق الأطفال العرب في الحياة والثقافة من تخصيص جهاز مسئول عربي تطوعي بنمو وبناء الطفل العربي.

ويهدف المجلس العربي للطفولة والتنمية إلى النهوض بالخدمات المقدمة للطفل العربي في المجالات المختلفة[٢] نظراً للمشكلات العديدة التي تؤثر على تربية الطفل العربي.

واختارت قيادات المجلس العربي للطفولة والتنمية مصر لتكون مقراً لهم، باعتبار أن مصر قلب الأمة العربية النابض بالفكر.

(١) المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي للمجلس، مطبوعات المجلس القاهرة، ١٩٨٩، ص ١.

(٢) سمير سالم الميلادي وحنان مدحت السراج: رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، مطبوعات المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ١٩٨٩، ص١١.

"إن حضارة مصر تختلف عن كافة الحضارات الأخرى المعروفة، في اعتبارين على الأقل: طول أمدها واستمرارها"[١] مما يؤكد القرار السليم لاختيار مصر مقراً للمجلس العربي.

لقد أصبح من مسلمات الفكر المعاصر القول بأن التنمية البشرية هي قاعدة كل تنمية اقتصادية واجتماعية، فمن معطيات العصر الأولية أن التنمية تستهدف الإنسان، ثم الإنسان القادر على الإبداع وتجاوز الواقع هو الذي يصنع التنمية بعد ذلك[٢].

هذا فضلاً عن اهتمام منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) بطفل ما قبل المدرسة.

و"يونيسيف" هي الحروف الأولى لاسم المنظمة بالإنجليزية، وهو صندوق الأمم المتحدة الدولي الطارئ للأطفال، وفي أوائل الخمسينيات تم إسقاط كلمتي (دولي وطارئ) من أسم المنظمة، وتم الاحتفاظ بالاسم المختصر لها كما هو (يونيسيف) ويشار إليها بالعربية "منظمة الأمم المتحدة للطفولة –"يونيسيف" وقد أنشأت الجمعية العامة للأمم المتحدة "اليونيسيف: عام ١٩٤٦، لمساعدة أطفال أوربا التي دمرتها الحرب العالمية الثانية، ثم اتسع نطاق عمل اليونيسيف ليشمل مشاكل أطفال العالم الثالث[٣].

ومن المنظور العالمي قد اهتمت المنظمات العالمية بالطفولة فمثلاً منظمة الصحة العالمية اهتمت بالصحة واعتبرتها "حالة من اكتمال السلامة

---

(١) أ.و.ف توملين: فلاسفة الشرق، ترجمة عبد الحميد سليم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢٧.

(٢) محي الدين صابر: "الأمن الثقافي العربي وقومية المعركة"، مجلة المستقبل العربي ، العدد الثاني، يوليو ١٩٧٨، ص ٧.

(٣) اليونيسيف: يونيسيف مصر ، دار نوبار للطباعة، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٣٩.

بدنياً وعقلياً اجتماعياً، لا مجرد انعدام المرض أو العجز، وأن صحة جميع الشعوب أمر أساسي لبلوغ السلم والأمن، كما أن النشأة الصحية للطفل أمر بالغ الأهمية، وإتاحة فوائد العلوم الطبية والنفسية لجميع شعوبها"(١) وقد تعاونت منظمة الصحة العالمية مع منظمات دولية حكومية في إرساء قواعدها ومبادئها السابقة كاتفاقياتها مع منظمة الأغذية والزراعة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

ومن مظاهر الاهتمام العالمي بالطفل ما يلي:

١- ميثاق الطفولة عام ١٩٣٠(٢).

٢- إنشاء منظمة الأمم المتحدة للأطفال عام ١٩٤٦(٣).

٣- الإعلان العالمي لحقوق الطفل عام ١٩٥٩(٤).

٤- عيد الطفل العالمي عام ١٩٧٩.

٥- المواثيق الدولية الجديدة عام ١٩٨٠(٥).

٦- مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل عام ١٩٩٠(٦).

---

(١) منظمة الصحة العالمية: الوثائق الأساسية: الطبعة السابعة والثلاثون، مطابع منظمة الصحة العالمية، فرنسا، ١٩٨٨، ص ١.

(٢) البيت الأبيض الأمريكي: "ميثاق الطفولة"، المؤتمر الثالث للبيت الأبيض الأمريكي، مطابع المؤتمر، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٣٠، ص ص ١-٤.

(٣) منظمة اليونيسيف: يونيسيف في مصر ، مرجع سابق، ص ٣٩.

(٤) البيت الأبيض الأمريكي: "الإعلان العالمي لحقوق الطفل"، المؤتمر السابع للبيت الأبيض الأمريكي ،مطابع المؤتمر، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٥٩، ص ص ١-٣.

(٥) نبيلة راشد، مسيرة ثقافة الطفل العربي ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٥٥٤- ٥٦٠.

(٦) منظمة اليونيسيف: ١٩٩١ اليونيسيف التقرير السنوي ، مطابع اليونيسيف، نيويورك، ص ٦.

وستتناول الباحثة في هذا الفصل ما يلي:-

أولاً: نشأة دور الحضانة ورياض الأطفال.

ثانياً: أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال.

ثالثاً: مراحل نمو طفل ما قبل المدرسة.

رابعاً: مطالب النمو في الطفولة المبكرة.

خامساً: الجهود المختلفة لتربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا. والمجلس العربي للطفولة والتنمية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف.

**أولاً: نشأة دور الحضانة ورياض الأطفال:**

تعتبر "الكتاتيب" التي كانت منتشرة في كثير من قرى الريف المصري وبعض المدن منذ فترة طويلة، هي الصورة القريبة نسبياً لدور الحضانة ورياض الأطفال المتنوعة المسميات في عصرنا الحاضر. ويرجع ظهور الصورة الحديثة في إطارها الجديد إلى أواخر العقد الثاني من القرن الحالي، حيث قامت وزارة المعارف بإنشاء أول مدرسة لهؤلاء الصغار في مدينة الإسكندرية عام ١٩١٨، وكان يطلق عليها مدرسة رياض الأطفال يلتحق بها الذكور في سن الرابعة ويمضون بها ثلاث سنوات مقابل مصروفات سنوية ثم يلتحقون بعدها بالمدرسة الابتدائية. أما رياض الأطفال بالنسبة للفتيات فقد أنشئت في عام ١٩٢٢، وكانت مدة الدراسة بها سنتين. وفي عام ١٩٢٤ سمح البنين والبنات معاً في رياض الأطفال، وفي عام ١٩٢٨ أصدرت الدولة قانوناً يقضي بقبول الأطفال في سن الخامسة برياض الأطفال ومدتها ثلاث

سنوات. وفي عام ١٩٤٢ أنشئت في القاهرة أول دار حضانة رسمية حكومية[1]. ثم انتشرت بعد ذلك داخل ربوع جمهورية مصر العربية.

أما في إنجلترا ومنذ القرن السادس عشر وحتى القرن التاسع عشر فقد اهتم الفلاسفة بإنشاء مؤسسات تربية الطفل في صورة دور حضانة ورياض الأطفال على يد رواد مثل روبرت أوين الاسكتلندي عام ١٨١٦، والأختين الإنجليزيتين راشيل ومارجريت ماكميلان عام ١٩١١[2].

على أن باحثي المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام يرون أن هناك وهماً وقع فيه معظم الباحثين في ميدان الطفولة. وهو أن الدراسات المعاصرة في فهم الطفل تعود إلى الصيحة الأولى التي أطلقها الفيلسوف الفرنسي المعروف جان جالد روسو (١٧١٢-١٧٧٨م) في كتابه أميل، حينما خاطب المربين بقوله "أيها المربون ابدءوا بدراسة أطفالكم أحسن من قبل، وذلك لأنكم لا تعرفونهم مطلقاً"[3]. هذه الصيحة اقتضت من علماء الغرب ضرورة الاهتمام بالطفولة -وهذا جميل ولاشك- ولكنهم غالباً ما تناسوا ما للعرب المسلمين الأوائل فلاسفتهم ومربيهم من دور كبير في تربية الطفولة، والإسهام الفعال في الفكر التربوي الإنساني عبر عصور تاريخية زاهية مثل ابن خلدون وابن سينا والقابس والغزالي وغيرهم من علماء المسلمين، فعلى سبيل المثال وضع ابن سينا برنامجاً رائعاً للطفولة المبكرة وأقر إلزامية التعليم، لذلك فالباحثة مع وجهة النظر هذه في أن المفكرين المسلمين العرب الأوائل لهم الفضل في

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: مرجع سابق، ص ١٧٩.

(٢) هدى محمد الناشف: رياض الأطفال ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٩، ص ص ١٦-١٩.

(٣) سوزان محمد المهدي: "الطفل في المجتمع المسلم وتطبيقاتها التربوية"، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام ، مطبوعات جامعة الأزهر، القاهرة، الفترة من ٩-١١ أكتوبر، ١٩٩٠، ص ٤-٦.

صياغة نظريات تربوية في مجال الطفولة المبكرة، وما زال العلماء المحدثون يأخذون بالمنهج التربوي الإسلامي في رعاية الطفولة.

ويرى سلطان وآخرون (١٩٨٨) أن نشأة فكرة رياض الأطفال كانت "نتيجة لجهود عدد كبير من المربين والفلاسفة والعلماء، وترجع إلى القرن السابع عشر عندما توجه "كومينوس" عام (١٥٩٢-١٦٧١) بنداء إلى العالم من أجل الطفل في كتابيه: (مدرسة الطفل)، و(العالم في صور) ويتناول الأول تربية الطفل خلال السنوات الست الأولى من حياته، أما الثاني فهو كتاب ثقافي تظهر فيه لأول مرة الصورة المصاحبة للمادة في تعليم الأطفال، كما دعا "كومينوس" إلى إنشاء (مدارس الأمهات) بغرض تعليم الأمهات ممارسة فن تربية الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة[١].

وأبرز جان جاك روسو عام (١٧١٢-١٧٧٨) أهم أفكاره الديمقراطية في تربية الأطفال في كتابه أميل، فنادى بإعطاء الطفل حريته المطلقة للتعبير عن نزعاته الطبيعية وتنمية مواهبه وقدراته، كما يرى روسو أن الطفل مخلوق بدائي نبيل Noble Sauvage، وأنه خير بطبيعته، ولا يفسد أحواله سوى تدخل الكبار، ومن ثم يجب ألا يقحم الكبار آراءهم وألا يفرضوا سلوكهم على الطفل[٢].

وقد جاء بستالوتزي راعياً لحركة تربية الصغار المنتسبين إلى فئات دنيا وبيئات محرومة في المجتمع، وكان ذلك عام (١٧٤٦-١٨٢٧)، وكثيراً ما

(١) - عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية ، مرجع سابق، ص ١٧١.
- هدى محمود الناشف، رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص ١١.

(٢) محمود السيد سلطان وآخرون: نظريات في تربية الطفل، مجموعة شركات الهلال، القاهرة، ١٩٨٨، ص ص ١٠٠-١٠٧.

كان ينادي "بأنه ليس الأمر أن يعرف الأطفال ما يجهلون ولكن المهم أن يسلكوا ما لم يسلكوه"[1]، ويتحقق ذلك إذا أحس الأطفال بأنهم محبوبون وأنه من يعتني بهم، وقد انشأ فصلاً في منزله ليتعلم الأطفال الفلاحة والغزل والنسيج في جو من العطف والحب، كما وضح بستالوتزي عدداً من المؤلفات ضمنها اتجاهاته وآراؤه التربوية فيها.

وتأثر فروبل (١٧٨٢-١٨٥٢) بأفكار ومحاولات من سبقوه، فاهتم بالطبيعة كما فعل "روسو". فأنشأ أول معهد له باسم (المعهد التربوي الألماني العام)، وعكف على تطوير التربية كما فعل بستالوتزي.. ويعد فروبل أول من أنشأ معهداً عرف فيما بعد باسم (روضة أطفال Kinder Garten) كما يعتبر فروبل المؤسس الحقيقي لرياض الأطفال، وقد اهتم بالتربية الرياضية والموسيقى والغناء والنشاط الذاتي والتلقائي، ويرى فروبل أن الأطفال أكثر ابتكارية من استقبالهم للمعلومات، وأن تربية الطفل يجب أن تبنى على الميل الفطري للأطفال، وأن يتاح لهم حرية التعبير عن أنفسهم بأعمالهم[2].

كما أنشأ أوبرلين القس الفرنسي (١٧٤٠ - ١٨٢٦) مدارس للأطفال أطلق عليها اسم مدارس الضيافة، ثم غير اسمها، وأصبحت معروفة في النظام التعليمي الفرنسي باسم مدارس الأمهات[3].

---

(١) سعد مرسي أحمد، كوثر كوجك: تربية الطفل قبل المدرسة ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٧٧-١٧٨.

(٢) - محمود السيد سلطان وآخرون، مرجع سابق، ص ١٩٦-١٢٠.

- هدى محمود الناشف: رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص ١٣.

(٣) ليلى عبد الستار علم الدين: تطور مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية في مصر من عام ١٩١٨ إلى عام ١٩٨٠ ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٥، ص ٣٣.

وفي إنجلترا أنشأ روبرت أوين عام (١٨١٦) مدرسة للصغار في مصنعه، ثم مدارس للأطفال في مدينة لندن عام ١٨١٩، كما قامت الأختان مارجريت وراشيل مكميلان بتأسيس أول روضة أطفال في لندن، وكان هدفهما العناية بالأطفال الفقراء وإمدادهم بالعناية الصحية والتغذية اللازمة - كما كان لماركس وإنجلز أهم فلاسفة الماركسية آرائهم التي نبتت في التربة الأوربية في القرن التاسع عشر عندما تزايد التباين والصراع بين البرجوازية والطبقة العاملة في ظل في الثورة الصناعية في إنجلترا. وكان أهم مبادئ التربية الماركسية: التعليم منحة للبروليتاريا، والتنمية المتكاملة للشخصية الإنسانية. وأن أهم أسس تربية الطفل في هذه النظرية: بناء الشخصية التكاملية للطفل، وتشجيع وسائل التعليم الذاتي، وربط التعليم بالإنتاج، وتوفير تعليم مجاني إلزامي لجميع الأطفال[1].

وفي أمريكا أنشأت مسز شورز أول مدرسة لرياض الأطفال في عام (١٨٥٥) على غرار مدرسة فروبل في ولاية وسكنسين بالولايات المتحدة الأمريكية[2]. ومنذ عام (١٨٨٠) أصبحت رياض الأطفال جزءاً من النظام التعليمي العام.

وفي عامي ١٩٠٧، ١٩٠٨ ظهرت في إيطاليا فكرة بيوت الأطفال على يد ماريا منتسوري وقد نادت بضرورة أن تتوافر في بيئة الطفل وسائل التربية الذاتية، وأن تكون الوسائل المنتشرة قادرة على إثارة اهتمام الطفل[3].

---

(١) محمود السيد سلطان وآخرون: مرجع سابق، ص ١٢٢-١٣٧.

(٢) كليمنص شحاده وآخرون: الرعاية الصحية والاجتماعية في دور الحضانة ورياض الأطفال ، بدون دار نشر، بدون تاريخ، ص ١٥٩-١٦٠.

(٣) كليمنص شحادة وآخرون، مرجع سابق، ص ١٥٩-١٦٠.

أما في الإتحاد السوفيتي فقد عملت الثورة الشيوعية على بناء نظام حكومي للتنشئة الاجتماعية للأطفال قبل سن المدرسة، وأنشأت أول دار لرياض الأطفال للطبقة العاملة في تروجرار عما (١٩١٨) بناء على أمر من لينين[(١)].

وفي هذا القرن ظهرت النظرية التقدمية في تربية الطفل، وتبناها، كل من وليام جيمس (١٨٤٢-١٩٢٠) وتشالرز بيرس (١٨٣٩-١٩١٤) وجون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) ، وقد تبنت هذه النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية. كما كان "لستانلي هول" الذي درس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، و"واطسون" صاحب المذهب السلوكي أثرهما في تربية طفل ما قبل المدرسة. وكانت أهم آراء التقدميين أن أصبح محتوى التربية مستنبطاً ثقافة المجتمع بمفهومها العلمي المتكامل وثقافة العصر بكل ما فيها من اتجاهات ومالها من خصائص ومغزى وجوهر حقيقي، كما أصبحت التربية بمفهومها الشامل من إشراف الدولة وأن المدرسة عند التقدميين هي مجتمع مصغر، وأن الطفل هو محور العملية التربوية، وأن التعلم قائم على نظرية الميول وعلى حب الاستطلاع لدى الطفل، وأن المنهج يقوم على سلسلة من المشكلات، كما اهتدت التربية التقدمية إلى طريقة المشروعات كبديل للمناهج التقليدية، وأن التربية عملية نمو مستمر متكامل للإنسان، وأن محور هذا النمط هو نمط الذكاء الإنساني في مواجهة مشكلات الحياة وتوجيهها[(٢)]. وقد بلغ الاهتمام برياض الأطفال منتهاه كما يرى البعض في هذا القرن، وذلك بفضل

(١) رناد يوسف الخطيب: تقويم فاعلية مديرات ومعلمات رياض الأطفال في الأردن ، رسالة ماجستير، عمان – الأردن، ١٩٨٥، ص ١٢.

(٢) محمود السيد سلطان: مرجع سابق، ص ١٤١-١٦١.

الدراسات الجادة والرائدة لكل من "جان بياجيه" و"بلوم" و "برونر" الذين أكدوا على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل، وبينوا "أن كل تعلم لابد وأن يبنى على تعلم سابق" وأن أسرع فترة للنمو تكون في السنوات الخمس الأولى والحاسمة من حياة الطفل[1].

**ثانياً: أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال:**

لقد فرضت ضرورات الحياة الحديثة، والمعاناة اليومية من أجل حياة أفضل، أن يشغل كل من الأم والأب في مواقع الإنتاج والخدمات، مما يستلزم أسلوباً لرعاية الأطفال قبل بلوغهم سن الدراسة. كما أن عدداً كبيراً من الدول العربية وفي مقدمتها مصر تعاني من كبر حجم الأسرة، وهو ما يمثل عبئاً على الأم تدعو الضرورة إلى وجود نوع من التربية المساعدة.

كما أنه يوجد تحول في النمط الأسري من الأسر الكبيرة الممتدة إلى الأسر النووية الصغيرة. ويرجع ذلك إلى الظروف الاقتصادية وظروف السكن والتحول في الاتجاهات والقيم والمفاهيم الخاصة بالحياة الأسرية. ويترتب على ذلك، عدم وجود من يرعى الأطفال الصغار في البيت في غياب الوالدين، بعد أن كانت الجدة أو الخالة أو العمة التي تقيم مع الأسرة، ولا تخرج للعمل تتولى هذه المهمة في الماضي[2] الأمر الذي يوجب معه الاهتمام بالطفل في ظل ظروف التحول في الاتجاهات والقيم والمفاهيم الأسرية، بتوفير المؤسسات التربوية والبديلة التي تقوم بمهام الأسرة وتهيئ الطفل وتعده لمراحل التعليم الأخرى.

(١) هدى محمود الناشف: مهارات التعليم في الروضة ، بدون دار نشر، القاهرة، ١٩٩١، ص ٧.

(٢) هدى محمود الناشف: رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص ٤٦.

فتشير هدى قناوي (١٩٨١) إلى أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال من ناحية حل مشكلة المرأة العاملة، خاصة أن المجتمع المصري تطور تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة، وأصبح العمل في شتى المجالات السياسية والاجتماعية، كما شاركت المرأة الرجل في معظم المجالات، وقد نتج عن اشتغال المرأة خارج بيتها، وضع اجتماعي شائك أبرز ضرورة الاهتمام بدور الحضانة ورياض الأطفال لرعاية الطفل وتحقيق نموه الكامل المتكامل، وهذا لا يتأتى إلى على أيد مدربة لها خبرة علمية واسعة في تربية الأطفال من خلال عاطفة أمومة[1]، ويلاحظ أن هذا الرأي يميل إلى الاهتمام بتنشئة الطفل على أيد المربية أو المعلمة الكفء.

وتضيف هدى الناشف (١٩٩١)[2] أن هذه الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة المتمثلة في دور الحضانة أو رياض الأطفال تقوم بدور التربية التعويضية لتعويض الأطفال عما ينقصهم في بيئاتهم من فرص النمو والتعلم. ومن أشهر هذه البرامج وأكثرها انتشاراً، برنامج "هيد ستار" (Head Star) بالولايات المتحدة، وبرنامج "المناطق ذات الأولوية التربوية" (Educational Priority Areas) في إنجلترا بالإضافة إلى برامج أخرى هدفت إلى تعليم وتنمية الطفل، وعمدت إلى زيادة وعي الأسر بدورها في هذه التنمية المنشودة للطفل. غير أن هذه البرامج التعويضية لم تحقق الأهداف المرجوة منها، وكان أهم البنود التي توصلت إليها الدراسات التقييمية لهذه البرامج هو: "أنه لا يمكن النظر إلى البرامج التعويضية في مرحلة ما قبل

(١) هدى محمد قناوي: دراسة مقارنة لرضا مشرفات رياض الأطفال المتخصصات وغير المتخصصات عن عملهن، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١، ص ٢-٣.

(٢) هدى الناشف: مهارات التعليم في الروضة ، مرجع سابق، ص٨-١٢.

المدرسة على أنها الطريقة الوحيدة للتغلب على التفاوت في الفرص في المجتمع، بل ينبغي أن تشارك جميع أجهزة مؤسسات الدولة في تحسين الخدمات التي تقدمها للأسرة في مجالات الصحة والتغذية والإسكان وفرص العمل.

كما تؤكد فوزية دياب (١٩٧٩) على ضرورة رعاية الأطفال تربوياً سن الإلزام[1] ودعم الأجهزة التي ترعى الطفل حتى فترة ما قبل المدرسة الابتدائية.

**ثالثاً: مراحل نمو طفل ما قبل المدرسة:**

تعتبر طفولة الإنسان من أطول فترات الطفولة عن أي كائن آخر، لأن الطفل الإنساني يولد عاجزاً عجزاً كاملاً (مرحلة عجز الوليد البشري)، وتتطلب تربيته جهوداً كبيرة من المحيطين به، ومرحلة الحمل إلى الولادة والتي تسمى بمرحلة قبل الميلاد، ومدتها تسعة أشهر من مرحلة الطفولة أيضاً. وتخضع هذه المرحلة للعناية والتربية كما تخضع لها حياة الطفل الحقيقية بعد الميلاد. وبعد الميلاد مباشرة تأتي مرحلة سني المهد وهي مرحلة الرضاعة، وفترة الرضاعة من المنظور الإسلامي سنتان، لقول الحق سبحانه وتعالى "والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة"[2]. ويلاحظ أن الفطام بعد عامين كان لحكمة إلاهية، هي أن يكون هذا الوليد قد أتم استعداده ووهبه الله أسناناً يستطيع أن يعتمد على نفسه بها

(١) فوزية دياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ١٩٧٩، ص١١-١٢.

(٢) سورة البقرة، آية (٢٣٣).

في مضغ طعامه، وحتى الأنياب تكون قد ظهرت، ويستطيع أن يأكل كافة أنواع الطعام.

وقبل البدء في تحديد مراحل نمو طفل ما قبل المدرسة تجدر الإشارة إلي التعرف عل المعنى الإصطلاحي للطفولة.

**المعنى الاصطلاحي للطفولة:**

اختلف العلماء في تعريف الطفولة، وكذلك في تحديد المراحل التي تتضمنها.

فقد عرفها القوصي بأنها "العهد الذي يتحرر فيه الإنسان من مسئوليات الحياة ويعتمد على غيره في إشباع احتياجاته العضوية والنفسية"(١).

ويرى المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٧٤) أن "مرحلة الطفولة تبدأ منذ اللحظة الأولى لتكوين الجنين، ووفقاً لهذا الرأي فإن المرحلة الجنينية هي بداية لمرحلة الطفولة التي تستمر حتى بلوغ الطفل سن الثامنة عشر من عمره"(٢).

وحددتها دائرة المعارف البريطانية بأنها" الفترة الواقعة بين السنة الثالثة والسنة الخامسة أو السادسة عشرة من العمر"(٣).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن هناك اختلافاً في تحديد بداية المرحلة العمرية. فالبعض حددها ببداية تكوين الجنين والبعض حددها بميلاد الطفل..

---

(1) A.H. El-Koussay: Educational Requirements of the preschool child in the Arab World, Beirut, Unicef, 1980, P.3.

(٢) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية: احتياجات الطفولة في جمهورية مصر العربية ، التقرير النهائي، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٢.

(3) Encyclopedia Britennica, V.4, London, 1973, P.219.

إلى غير ذلك، إلا أن هناك شبه اتفاق على تحديد نهاية مرحلة الطفولة، فمعظم التربويين حددوها بنهاية السنة الحادية عشرة أو الخامسة عشرة أو السادسة عشرة وقد تمتد حتى الثامنة عشر، أي أن شبه الاتفاق بينهم يقع في العقد الثاني فقط.

**هذا بالنسبة للمعنى الاصطلاحي للطفولة، إلا أن الباحثة تركز في بحثها على طفل ما قبل المدرسة، أي مرحلة الطفولة المبكرة فقط.**

لذلك عرف حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧) الطفولة المبكرة "Early child-Hood" بأنها تبدأ من سن (٢-٦ سنوات) أي مرحلة قبيل المدرسة، وتمتد من نهاية مرحلة الرضاعة وحتى دخول المدرسة الابتدائية"[١].

وحدد المليجي (١٩٥١) بداية هذه المرحلة لتكون في العام الثالث من عمر الطفل[٢]. على أن تنتهي هذه المرحلة -الطفولة المبكرة أو الطفولة الأولى- في سن الخامسة[٣]، ويلاحظ من تعريفات الطفولة المبكرة أو الطفولة الأولى أن العلماء اتفقوا على أن بداية هذه المرحلة تربوياً في نهاية العام الثاني -بعد الرضاعة- وأول العام الثالث من عمر الطفل، على أن تنتهي هذه المرحلة في نهاية السنة الخامسة وقبل بداية السنة السادسة.

أما النمو بمعناه النفسي يعني ويتضمن التغيرات الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة كالتغيرات العقلية المعرفية، والسلوكية الانفعالية والاجتماعية، ومن

(١) حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو والطفولة والمراهقة ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٦١.
(٢) عبد المنعم عبد العزيز المليجي: النمو النفسي ، مكتبة مصر ومطبعتها، القاهرة، ١٩٥١، ص ٧٢.
(٣) عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية ، ط٤، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٢، ص ١٤٩.

أهم عناصر النمو التغير التقدمي في الأعضاء وفي وظائفها كالتغير في النوع والعدد والحجم والشكل وبناء الجسم. ويتجه النمو نحو النضج أي التغير في وظيفة أو نشاط أو قدرة وصوله إلى مرحلة الاستعداد الوظيفي. ويسير النمو في تسلسل متتبعاً دورة ونسقاً معيناً، وتتميز كل مرحلة بمميزات خاصة تتوقف على سابقتها وتؤثر في تابعتها. وتبدأ لحظة النمو من لحظة الإخصاب وتنتهي عند الوفاة[١].

كما يشير النمو "إلى الزيادة الإضافية في مقدار الخاصية السلوكية"[٢] ويؤكد البعض أن "النمو عملية تغير وتوجيه للتغير وتبدأ من الإخصاب حتى الموت في حركة دينامية، نمواً يتضمن النواحي الجسمية -التشريحية، والعقلية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، بما يحدد الخصائص التي تميزه -كشخصية منفردة. ولا تقف التغيرات عند حد معين ولكنها تستمر، وإن كانت بمعدل أقل سرعة حتى التدهور أي الشيخوخة[٣]. ويلاحظ أن النمو يعني ويشمل التغيرات الجسمية الفسيولوجية التشريحية، والعقلية، والمعرفية، والسلوكية الاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نمو المختلفة منذ الإخصاب وبدء الحياة حتى الشيخوخة والوفاة.

وهناك عوامل كثيرة تؤثر في النمو أهمها الوراثة التي تعتبر عاملاً هاماً يؤثر في النمو، وتنتقل الوراثة إلى الفرد من والديه وأجداده وسلالته. وهناك ادلة كافية على أن الصفات الجسمية مثل لون العينين والبشرة وفصيلة الدم والميل إلى الطول أو القصر أو البدانة أو النحافة جميعها تخضع لقوانين

---

(١) حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو والطفولة ، مرجع سابق، ص١١-١٢.

(٢) فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٩٠-٩٢.

(٣) طلعت منصور، فيولا الببلاوي: مذكرات في علم نفس النمو ، بدون دار نشر، القاهرة، بدون تاريخ، ص١.

الوراثة. كما أن هناك بعض الشواهد التي تدل على أهمية الوراثة وتأثيرها على شخصية الكائن الحي وصفاته العقلية، كما تؤثر الوراثة على النواحي النفسية للفرد[1]. ويلاحظ أن هدف الوراثة هو المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلالة والأجيال من جيل إلى آخر.

وتسهم البيئة أيضاً في تشكيل شخصية الفرد النامي، وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مجابهة مواقف الحياة. وينمو الطفل من خلال تفاعله في سنوات حياته الأولى من خلال الأسرة (الوالدين والأخوة) ثم يأتي دور الصحبة والرفاق (دور الحضانة) ثم المجتمع الأكبر بما فيه من وسائل الإعلام ودور العبادة والمعايير الاجتماعية والقيم والتقاليد الدينية. فإن النضج الذي يحصله طفل ما قبل المدرسة من النواحي الجسمية والعقلية يصبح أساساً لتفاعلات اجتماعية تزيد عما عرفه وهو صغير من حيث الطول والتعقيد. وتتحدد شخصية الطفل الاجتماعية وتتأثر بالعوامل الاجتماعية المحيطة[2] كما أن للغدد أهمية كبيرة في تنظيم عملية النمو ووظائف الجسم للطفل، فالتوازن في إفرازاتها يجعل من الفرد شخصاً سليماً نشطاً يؤثر تأثيراً حسناً على سلوكه -وللغذاء الذي يأكله الطفل أثر في تكوين الجسم ونموه، ويعتمد الطفل على الغذاء في نموه وبناء خلاياه وتجديد طاقاته، ويؤدي نقص الغذاء إلى

---

(1) - حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ، مرجع سابق، ص٣٥-٣٦.
- مصطفى خليل الشرقاوي: علم الصحة النفسية ن دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣، ص١٥٩-١٦٠.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون: سيكلوجية الطفولة الشخصية ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٠، ص٦٥-٧١.

(2) - حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص٣٨-٤١.
- مصطفى خليل الشرقاوي: المرجع السابق، ص١٦٠.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون: المرجع السابق، ص٤٠٩.

أمراض خاصة كالأسقربوط ولين العظام، كما أن الغذاء الملوث يؤدي إلى تأخر نمو الأطفال وإلى الوفاة، والإفراط في الغذاء يؤدي إلى نتائج ضارة بالجسم لا تقل خطورة عن تلك التي يؤدي إليها سوء أو نقص التغذية، وأيضاً للنضج والتعليم وأعمار الوالدين تأثيراً فعالاً على النمو.

أما مراحل النمو فهي تتداخل في بعضها البعض كما تتداخل فصول السنة في تدرج، وانتقال الفرد من مرحلة إلى المرحلة التالية يكون تدريجياً وليس فجائياً، ويصعب في كثير من الأحيان تميز نهاية مرحلة عن بداية المرحلة التي تليها، إلا أن الفروق بين المراحل المتتالية تتضح فيها منتصف كل مرحلة.

وقد اختلف العلماء في تقسيم دورة النمو إلى مراحل، والبعض ربط بين مراحل النمو ومراحل التربية والتعليم على أساس هذا الجدول[1]:

جدول رقم (١)

مراحل النمو وتقسيماتها تربوياً

| المرحلة | العمر الزمني | تربوياً |
|---|---|---|
| ما قبل الميلاد | من الإخصاب إلى الميلاد | الحمل |
| المهد | الميلاد –أسبوعين<br>أسبوعين – عامين | الوليد<br>الرضاعة |
| الطفولة المبكرة | السنوات<br>٣، ٤، ٥ | الحضانة وما قبل المدرسة |
| الطفولة الوسطى | ٦، ٧، ٨ | الصفوف الثلاثة الأولى المرحلة الابتدائية. |
| الطفولة المتأخرة | ٩، ١٠، ١١ | الصفوف الثلاثة الأخيرة للمرحلة الابتدائية. |

(١) حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص٦٢.

ولم يختلف التربويون على بداية ونهاية مراحل النمو كثيراً، إلا أن البعض قدم مسميات اخرى لهذه المراحل. فالطفل من عمر (عام وحتى السادسة) اعتبرها البعض فترة الطفولة المبكرة أو الأولى، ومن عمر (السادسة وحتى الثانية عشرة) هي فترة الطفولة المتأخرة أو الطفولة الهادئة، ويلاحظ أن النمو يبدأ منذ الإخصاب، وأن فترة الطفولة المبكرة -موضع الدراسة- تبدأ من سن الثالثة أو سن عام وهي بداية اهتمام الأجهزة المسئولة -دور الحضانة ورياض الأطفال- بتربية طفل ما قبل المدرسة.

كما اتجه البعض إلى تقسيم مراحل النمو على أساس السن (سن ما قبل المدرسة وسن المدرسة، وسن الشباب) كما يلي[1]:

| | |
|---|---|
| - سن ما قبل المدرسة | منذ الولادة إلى سن ٦ أو ٧ |
| - سن المدرسة | من سن ٦ أو ٧ حتى سن ١٤ |
| - سن الشباب | من سن ١٥ حتى سن ٢٠ |

وتتفرع كل مرحلة إلى عدة مراحل، وتنقسم مرحلة ما قبل المدرسة إلى:

١- سن الرضاعة.

٢- سن الطفل الصغير.

٣- سن الحضانة (سن قبل المدرسة الابتدائية).

على أن مرحلة سن ما قبل المدرسة -منذ الولادة وحتى ٦ أو ٧ سنوات- وخاصة سن الرضاعة وسن الطفل الصغير، لا يمكن تحديدهما بدقة، أما المرحلة رقم (٣) سن الحضانة فتبدأ في نهاية السنة الثالثة. ويلاحظ

---

(١) از ارلباش. ي. اطلفيلد. ك. زمز: علم النفس للمعلم والمربي ، ترجمة طاهر فروع، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٨، ص١١٥-١١٦.

ان هذا الرأي حدد بداية دخول الطفل دور الحضانة بنهاية السنة الثالثة وبداية السنة الرابعة، وبذلك قد اختلفه مع نظرائه في التربية بتأخير دخول الطفل دور الحضانة عند هذه السن.

وقسم أعجوبة (١٩٩٠) مراحل نمو الأطفال من وجهة نظر الإسلام إلى(١):

أ- مرحلة الطفولة المبكرة وعرفت مرحلة الرضاعة والفطام.

ب- مرحلة الطفولة المتوسطة وعرفت بمرحلة رعاية الصبيان.

جـ- مرحلة الطفولة المتأخرة وعرفت بمرحلة رعاية الفتيان.

وتلاحظ الباحثة من خلال ما تم استعراضه لمراحل نمو طفل ما قبل المدرسة، أن مرحلة الطفولة المبكرة تنقسم إلى تقسيمات كثيرة، ورغم اختلاف الآراء وتشابهها أحياناً إلا أن الجميع أجمع على أن نهاية هذه المرحلة بنهاية السنة الخامسة وقبل بداية السادسة أي قبل بداية دخول الطفل المدرسة الابتدائية.

**رابعاً: مطالب النمو في الطفولة المبكرة:**

على الرغم من الاهتمام المركز على مسئوليات الأجهزة المسئولة لتربية طفل ما قبل المدرسة، إلا أن هذه الأجهزة لم تحقق إشباعاً لحاجات الأطفال التربوية بالدرجة المرجوة. ومع أنه لا توجد مشكلات عند الأطفال وأنها تبدأ بعد ذلك في فترات لاحقة. إلا أن البعض يرد على هذا الزعم بأن طفل هذه المرحلة يمر بفترة حرجة من عمره، لأنه في حاجة ملحة إلى صياغة سليمة

---

(١) مختار إبراهيم أعجوبة: "رعاية الطفولة في المجتمعات الإسلامية: منظور تاريخي"، المؤتمر الدولي الأول للطفولة في الإسلام ، مطبوعات جامعة الأزهر، القاهرة، ٩-١١ أكتوبر ١٩٩٠، ص٢.

لأسلوب حياتـه، وفـي حاجـة ماسـة إلـى تحديـد الخطـوات البنائيـة التـي تؤكـد مفهومه لنفسه، هو بالفعل في حاجة إلى تعلم واكتساب الخبرات اللازمة.

وقد ربط البعض بين مراحل النمو مطالب النمو التربوية، وأشار إلى أن مطالب النمو التربوية في مراحل الطفولة المبكرة (Early Childhood) تتمثـل في عدة نقاط منها سبيل المثال لا الحصر: المحافظة على الحياة، تعلم الأكـل، تعلم ضبط الإخراج، تعلـم المشـي، تعلـم اسـتخدام العضـلات، تعلـم المهـارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتعلم المهـارات العقليـة، تعلـم قواعـد الأمن والسلامة، تعلم التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات، وتعلم المشـاركة في المسئولية[1]. ويلاحظ أن هذا الـرأي ربـط بيـن عمـر الطفـل -منـذ لحظـة الميلاد وحتى قبل سن ست سنوات- وبين مطالب النمو التربوية أي ما يجـب على الأجهزة المسئولة عن تربية الطفل تعليمـه وإكسـابه لطفـل تلـك المرحلـة كتعويد الطفل على تعلم الأكل والمشي. أو بمعنى آخر ما هو الدور أو النشاط أو المسئولية التربويـة للأجهـزة المسـئولة تجـاه طفـل تلـك المرحلـة؟ "المعنـى الإداري التربوي".

ولتحديد مطـالب النمـو التربويـة لطفـل مـا قبـل المدرسـة، بدءاً بلحظـة الإخصاب وحتى قبيل سـن المدرسـة الإبتدائيـة فهـي تتمثـل فيمـا يلـي، ووفقـاً لإتجاه تربوي أعتمدت عليه الباحثة[2]:

١- مرحلة ما قبل الميلاد.

٢- مرحلة الطفولة.

---

(١) حامد عبد السلام زهران -علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ، مرجع سابق، ص ٥٧.

(٢) حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، ص٥٦-٢٠٥.

ويتفرع من مرحلة الطفولة ما يلي:-

أ) الوليد (من الميلاد حتى أسبوعين).

ب) الرضيع (من أسبوعين إلى عامين).

جـ) الطفولة المبكرة (٢-٦ سنوات). (قبل المدرسة).

على هذا يمكن التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة (٢-٦ سنوات)، ومن أهم المتطلبات التربوية لنمو طفل ما قبل المدرسة في هذه المرحلة هي العناية بصحة الطفل الجسمية والنفسية بتحصينه ضد الأمراض والاهتمام بتغذيته ومساعدة الطفل في تكوين عادات صحية، وإمكان النشاط الحركي له في الهواء الطلق في تلقائية ومرونة، وعدم إجبار الطفل على الكتابة مبكراً قبل أن يكون مستعداً لذلك، مع ملاحظة وجود أي عطل أو عاهة حسية وعلاجها طبياً، وإتاحة المثيرات اللازمة للنمو العقلي وتنمية الدوافع، مع تنمية الابتكار عند الطفل في هذه السن المبكرة من خلال استخدام اللعب. كما أن تدريب الطفل على الكلام يساعد في النمو اللغوي، مع تعليم الطفل ضبط الانفعالات، وتوفر الجو الاجتماعي له وإشباع حاجته إلى الرعاية.

وهناك بعض حاجات أساسية يتوقف النمو على إشباعها، أفصح عنها "ماسلو" في تسلسل هرمي من حيث أهميتها[١]. ويتفق البعض أيضاً في هذه الحاجات المتمثلة في الآتي، وهي:

- حاجات فسيولوجية: الحاجات الأساسية (الطعام والشراب والراحة والنوم).
- حاجات أمنية: الحاجة إلى الوقاية من الأخطار المادية، وإلى الأمن الاقتصادي.. إلى غير ذلك.

(١) فيدا براكاشا: من المولد حتى سن السادسة: التعلم والنمو + ماذا نعرف عن الطفل الصغير ، مرجع سابق، ص ٣٩-٤٠.

- حاجات اجتماعية: الحاجة إلى الإنتماء، والارتباط بالغير، والاتصال بالآخرين وإلى بذل الحب والصداقة.
- حاجات أنانية: حاجات تقدير الذات، الكفاءة، المعرفة، الحرية، السمعة، والتقدير، المكانة.. الخ.
- تحقيق الذات: التنمية الذاتية، الحاجة إلى الإبداع[1].

إن طفل ما قبل المدرسة في حاجة إلى الرعاية الاجتماعية، داخل دور الحضانة ورياض الأطفال، لأنه سيقابل أفراداً غير الأسرة يدخلون على نفسه السعادة، وهناك مجتمع آخر لابد ان يتعرف عليه ويخالطه، كل هذا سيمرن الطفل التغلب على الفردية وطرد الخجل والاعتماد على النفس والثقة والفهم[2]، فهو في حاجة إلى من يأخذ بيده لتحقيق نموه الاجتماعي.

كما أنه في حاجة إلى رعاية نموه النفسي، فالعائلة أول من يقوم بالتربية النفسية للطفل، تليها المدرسة، وإذا تواجدت مشاكل أثناء نموه فإن المهمة بعد ذلك تقع على عاتق المرشد النفسي[3]. والطفل أيضاً في حاجة إلى الرعاية الأخلاقية والدينية.

فالعنف في التربية لا يفيد، ويعتبر من أهم المشكلات التربوية في تشكيل شخصية الطفل، فالعنف لا يسمن ولا يغني من جوع، ولا يعطي الثمرة المرجوة، ويوصل إلى نتائج غير مرضية[4]، فبالموعظة الحسنة والنصيحة الرقيقة واللين والهدوء تستجيب القلوب، فالطفل صفحة بيضاء نقية لم تتلوث

---

(١) محمد البسيوني: رسوم الأطفال قبل الخامسة ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩١، ص٩١-١٠٤.

(٢) عبد التواب يوسف: دليل الآباء الأذكياء في تربية الأبناء ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٢١٢.

(٣) ألفت محمد حقي: سيكولوجية النمو ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ١٩٨٦، ص٢٧٥.

(٤) حبشي فتح اله: تربية الأطفال في الإسلام ، المركز العربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٠، ص١٢٠

بعد، ولم يخط عليها شيء، ولعل الآيات القرآنية الواضحة تبين طريقة إلقاء النصيحة وتوجيه النفس إلى الهدف المراد، فهذا نوح يدعوا ابنه قائلاً "يا بني اركب معنا"[١]، وهذا لقمان يعظ ولده "يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم"[٢].

فالطفل في حاجة إلى تهذيب خلقه، واكتساب بعض الصفات الخلقية المرغوبة كاستمالة قلوب الناس، وكسب المودة، وبذل الصدقة لمن يستحقها، وصلة الرحم، وإكرام الجار، وبر الوالدين، وتيسير أمر عسير على أخ مسلم[٣].

**خامساً: الجهود المختلفة لتربية طفل ما قبل المدرسة:**

***(أ) الجهود المختلف للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر:***

تمثلت جهود الأجهزة التربوية في مصر للاهتمام بطفل ما قبل المدرسة فيما يلي:

(١) أنشأت وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة لرياض الأطفال وفقاً للقرار الوزاري رقم (٨٨) لسنة ١٩٨٨[٤] للاهتمام بطفل ما قبل المدرسة.

(٢) صدرت القرارات والقوانين التي تنظم سير العمل برياض الأطفال[٥].

---

(١) القرآن الكريم: سورة هود، آية (٤٢).

(٢) القرآن الكريم، سورة لقمان، آية (١٣).

(٣) أمينة أحمد حسن: نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٣١٦-٣٢٩.

(٤) وزارة التربية والتعليم: نشرة دورية ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٠، ص١-٢.

(٥)وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري (رقم ١٥٤) لسنة ١٩٨٨ بشأن تنظيم رياض الأطفال ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٨، ص٢.

(٣) تبلورت جهود وزارة الشئون الاجتماعية في حل مشكلة خروج المرأة للعمل وعدم توافر بديل عن الأم في الأسرة في ظهور نظام دور الحضانة ونظام الأسر المضيفة لرعاية الطفل.

(٤) صدرت عدة قرارات وقوانين تنظم سير العمل داخل دور الحضانة[1]..

(٥) اتصل المجلس القومي للطفولة والأمومة بالمحليات من خلال مجموعة عمل بهدف مشاركة المحليات في شئون الطفولة، كما يتعاون المجلس مع هيئات كثيرة متعاونة.

(٦) كانت أبرز منجزات المجلس القومي للطفولة والأمومة إصدار كتاب "دليل الوالدين إلى تنمية الطفل" المتضمن رعاية الأم حاملاً والطفل جنيناً ووليداً حتى بلوغه السادسة من عمره. وإصدار "دليل تعريف" يقدم لكل معنى بقضايا الطفولة والأمومة، والانتهاء من تنفيذ مشروع إنشاء "المركز متعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة"، واكتمال الدراسات الخاصة بإنشاء وحدة للمعلومات تعمل بالأساليب التقنية الحديثة.

(٧) عقدت ندوة حول مناهج دور الحضانة عقدها مكتب اليونيسيف بالقاهرة مع إدارة الأسرة والطفولة بوزارة الشئون الاجتماعية في الفترة من ١٤-١٩ يونيو عام ١٩٨٦[2].

(٨) إصدار سلسلة "الكتب المرشدة لمشرفة الحضانة" بالتعاون مع مكتب اليونيسيف بمصر في الفترة من ١٩٨٩-١٩٩٠[3].

---

(١) وزارة الشئون الاجتماعية: قانون رقم (٢٠٧) لسنة ١٩٧٨ بشأن تنظيم دور الحضانة، مطابع الوزارة، القاهرة، ١٩٧٨، ص١-١٢.

(٢) عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية، مرجع سابق، ص١٨٤-١٨٥.

(٣) وزارة الشئون الاجتماعية: سلسلة الكتب المرشدة لمشرفة الحضانة، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٨٩-١٩٩٠.

(٩) قام المجلس القومي للطفولة والأمومة بعقد المؤتمر الأول لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال في الفترة من ٢٨-٣٠ إبريل ١٩٩٢[١].

***(ب) الجهود المختلفة لتربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلترا:***

بلغ الاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة منتهاه في إنجلترا على يد رواد أوائل مثل روبرت أوين والأختين مارجريت وراشيل ماكميلان وهربرت سبنسر. واستعراض بعض الجهود التربوية لهؤلاء يوضح فلسفة التربية الإنجليزية.

أ- روبرت أوين:

أنشأ روبرت أوين (Robert Owen) أول مدرسة للأطفال في بريطانيا عام (١٨١٦) في مدينة نيولابارك باسكتلندا بالقرب من مصنعه، وقد كانت دوافع أوين للإقدام على هذا العمل الرائد متعددة، بعضها يرجع إلى اهتمامه بتربية الأطفال الصغار، والبعض الآخر يرتبط باهتمامه بزيادة الإنتاج في مصنعه، كما هدف أوين إلى تعويد الأطفال على أن يكونوا قادرين على الوصول إلى الأحكام الصحيحة في أي موضوع[٢].

وقد قبل أوين في مدرسته العديد من الأطفال من سن الثالثة وحتى الخامسة، وأيضاً قبل الأطفال الصغار جداً في سني المهد (سنة أو سنتين).

كما وضع أوين خطة تربوية رائدة لتربية الأطفال، كالتحدث إلى

---

(١) المجلس القومي للطفولة والأمومة: المؤتمر الأول "لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانةورياض الأطفال" الفترة في ٢٨-٣٠ أبريل القاهرة، ١٩٩٢.

(2) Spodek, B.; Early Childhood Education Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs., New Jersy, 1973, p.44.

الأطفال بلطف، وطالب بالابتعاد عن التعليم الشكلي، والإكثار من الغناء والرقص وعدم إزعاج الأطفال بالكتب، وقد انتشرت مدارس أوين بعد الحرب العالمية الثانية داخل إنجلترا.

ب- الأختان مارجريت وراشيل ماكميلان:

قامت الأختان ماكميلان بافتتاح أول روضة أطفال في الهواء الطلق (Open-air Nursery) في مقاطعة ديتفورد بالقرب من لندن عام ١٩١١[(١)]. وكان في مقدمة أهداف الروضة العناية بالأطفال الفقراء. وتتلخص فلسفة الأختين في كلمة (التغذية) ويتضمن تعريفهما لمفهوم التغذية: الغذاء الجيد، الهواء النقي، نوع مستقر بدون إزعاج، تعلم العادات الصحية، المشاركة في اللعب مع الآخرين، حرية الحركة، وأنشطة تتناسب مع الطفل مثل الرقص اللعب والدراما[(٢)]. هذا وقد نجحت مدارس ماكميلان في إنجلترا، وإن كان ذلك بطيئاً في بداية هذا القرن. غير أنه منذ عام ١٩٤٤م، أصبح إنشاؤها في تلك البلاد من واجب السلطات المحلية[(٣)].

كما نجحت هذه المدارس خارج إنجلترا، كما قامت مارجريت ماكميلان بإنشاء كلية لإعداد مدرسات مرحلة ما قبل المدرسة تخليداً لذكرى أختها عام ١٩١٧، كما أنها أسست جمعية مدارس الرياض وأصبحت أول رئيسة لها عام ١٩٢٣[(٤)].

(١) هدى محمود الناشف: رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص ١٨.

(2) Stevinson, E. The Open-air Nursery School, First Published in 1923, London: I,M. Dent and Sons Ltd., 1930.

(٣) نازلي صالح أحمد: حول التعليم الابتدائي ونظمه : دراسة مقارنة، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٧٣، ص١.

(٤) هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض ، مرجع سابق، ص١٧-١٨.

جـ- هربرت سبنسر:

يلتقي سبنسر (Spenser) مع روسو وبستالوتزي في ضرورة تعلم الطفل بطريقة طبيعية، ومحاولة هربرت سبنسر (١٨٢٠-١٨٩٠) إحدى المحاولات الجادة للتربية(١).

وعرف سبنسر التربية بأنها تعد الفرد إعداداً كاملاً للحياة، فهي كل ما تقوم به من أجل أنفسنا وكل ما يقوم به الآخرون بغية التقرب من كمال الطبيعة. ويتفق سبنسر مع بعض من سبقت الإشارة إليهم من ضرورة أن يكون تعليم الأطفال بطريقة تلقائية وليست قسرية أو جبرية، كما يؤكد على ضرورة الملاحظة في التدريس كأساس لمعرفة المدركات وتثبيت المعلومات، والحواس عنده أيضا هي المرشدات الطبيعيات التي يجب اتباعها لتجنب المخاطر ولتربية الجسم تربية سليمة (٢).

كما لا يمكن إغفال دعوة السيد المسيح ورسالته الإنسانية التي تعتبر أساس التربية المسيحية. لقد ركزت فلسفة هذه المدارس على معرفة الديانة المسيحية ومبادئها في تربية الطفل (٣).

وتنظم إنجلترا إلتحاق الأطفال بالروضة، فمن المعروف أن سن التعليم الإلزامي في المملكة المتحدة هو الخامسة، حيث يلتحق الطفل بالروضة، ويسبق هذه المرحلة سنتان تقضيها نسبة صغير من أطفال إنجلترا ممن هم في سن الثالثة أو الرابعة في الحضانة. كما تمارس الروضات نظاماً من

---

(١) محمود السيد سلطان وآخرون: نظريات في تربية الطفل ، مرجع سابق، ص ١٤٢.

(٢) رناد الخطيب: تربية طفل الروضة: نشأة وتطور تاريخي، مرجع سابق، وآخرون، ص ١٤٣ - ١٤٦.

(3) Encyclopedia of Educational Research ( Third Edition) Mecmillan company, New York , 1960, p.358.

الأولويات لتوفير أماكن للأطفال الذين هم بحاجة إلى الالتحاق بالروضة أكثر من غيرهم(1).

كما اهتم التربويون الإنجليز بطفل ما قبل المدرسة، والمربية القائمة على تربية ذلك الطفل، والمنهج والخبرات والمهارات التي تقدم للطفل في تلك المرحلة، واهتموا أيضاً بالمبنى المدرسي والتجهيزات المناسبة للطفل، وطرق تمويل الروضة، وعلاقة الروضة بالمجتمع المحلي والقومي، لذا ستتعرض الباحثة لواقع تربية طفل ما قبل المدرسة كما يلي:-

١- الأطفال:

لقد اعتنت التربية الحديثة بالطفل الذي أصبح محوراً للعملية التعليمية، وذلك خلافاً للتربية القديمة التي قدمت الاهتمام بالمادة الدراسية على الاهتمام بالطفل(2). وتربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية في دولة إنجلترا قد نال حظاً كبيراً من الاهتمام والرعاية، تمثل في عمل مشروعات تدخل مبكر للأطفال الصغار لرعاية حاجاتهم، ومشاركة الوالدين للمؤسسات التربوية بأوجه من التعاون الكثيرة، وإجراء البحوث المقارنة للوقوف على الخبرات المفيدة.

فقد اهتمت إنجلترا بحاجات الطفل بصفة خاصة واهتمت كذلك بأسرة الطفل، واعتبرت أن الوالدين لهما حاجاتهما التي تقف جنباً إلى جنب إلى حاجات الطفل في هذه المرحلة المبكرة من العمر، واعتبرت أن التدخل المبكر للتعليم للطفل في هذه المرحلة هام، ومشاركة الوالدين في العملية التعليمية

---

(1) هدى الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الروضة ، مرجع سابق، ص١٥.

(2) محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته ، ط٣ ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٩، ص٧٠.

التي تتم هام أيضاً، واعتبرت أن حاجات الطفل الجسمية والعقلية والسلوكية أهم احتياجات الطفل. بالإضافة توفير بيئة طبيعية للتعليم ومربيات متدربات(١).

علاوة على ذلك اهتم الباحثون الإنجليز بتقديم بعض البرامج الإرشادية للتربية المبكرة وتضمنت هذه الإرشادات أهمية مشاركة الوالدين، وعلاقة الوالدين بالأطفال، وتعاون الوالدين مع المربيات، وأهمية الخدمات التي تقدم للطفل وأهمية التدريب على الأبحاث التربوية(٢).

ويلاحظ أن للمنزل دوراً كبيراً في تربية الطفل، فيعتمد نجاح الطفل في الروضة اعتماداً كبيراً على ما حصله في المنزل بواسطة الوالدين، فكثير من الخبرات اللغوية التي تستمد من الأسرة تعد ضرورية لبناء أو غناء أساسيات الطفل لكي يقرأ ويكتب(٣). وأيضاً اهتم التربويون الإنجليز بوضع بعض البرامج للفروق الفردية بين الأطفال في محاولة للنهوض بالأطفال تربوياً -واهتم التربويون في هذا المجال بالتشخيص التربوي، وبرامج التربية الخاصة، والأطفال الرضع، وأطفال ما قبل المدرسة وتقويم الأطفال وناقشوا أيضاً البيئة الأسرية، وأعضاء هيئة التدريس، والخدمات المطلوبة للطفل، وأيضاً علاقة الوالدين بالمدرسة(٤).

(1) Calrk, Margret M.; and others: Prepschool Education and Children with special Needs , Sponsoring agency, Department of Education and Science, London, 1982.

(2) Sturmey, peter; Crisp, A.G. : Portage Guide to Early Eduaction : A review of research, Carfax Publishing Co. Oxford shire England, 1986.

(3) Hainstock, E.G. , Teaching Montessori in the home a plume Book, New American Library, New York, London, 1978, p. 100.

(4) Kenney, Donald S., Ed. Handicapped Infant and Pre-school Children: Program Guide Lines , California State Department of education, Publications, U.S.A., 1981.

إن مبدأ دراسة الفروق الفردية بين الأطفال تعتبر من المبادئ التربوية العالمية التي يأخذ بها المربون سواء في إنجلترا أو في أي مكان آخر -ولعل الدراسة التي قامت في شمال ولاية داكوتا بالولايات المتحدة الأمريكية خير مثال على ذلك -فقد اهتم المربون بالتربية المبكرة للطفولة لمعرفة الفروق بين الأطفال في عمر ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، وذلك لمعاونة الوالدين ورجال الصحة، ورجال الخدمات الإنسانية، ووكالات خدمات الطفل لفهم خدمات التربية[1].

٢- المربيات:

تتطلع الرياض إلى طالبات معاهد إعداد مشرفات الحضانة لمساعدة هيئة التدريس بالروضة، إذ أن طالبات معهد إعداد المشرفات يقضين فترة ثلاثة أشهر من التدريب المتصل في كل من الحضانة والروضة ومدرسة الأطفال أو في مركز للرعاية النهارية وقسم الولادة في المستشفيات أو في مؤسسة للأطفال المعوقين او في جماعات اللعب، وذلك للحصول على خبرة في العمل مع أطفال من مختلف فئات السن وذلك إلى جانب دراستهن النظرية[٢]. مما يوضح الاهتمام بإعداد معلمة الروضة.

واهتم البعض بدراسة سلوك المدرسات على أطفال ما قبل المدرسة، وذلك للكشف عن أثر سلوك المدرسة داخل الفصل على الأطفال سواء السلوك المباشر أو غير المباشر الذي يساعد الطفل على المشاركة في العملية

(1) Niebergall, Schelby; Oas, brends: Early Childhood Education for Handicapped Chidlren (ages 3 through Special Education in North Dakota, Guide VII , North Dakota, U.S. 1986.

(٢) هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض ، مرجع سابق، ص٣٢.

التعليمية[1]. كما اهتم بعض التربويين الإنجليز بالتلميذة المدرسة لإنتاج برامج تليفزيونية لأطفال ما قبل المدرسة والوالدين. والبرنامج التلفزيوني أنتج بواسطة المساعدين في الطفولة المبكرة، وقد روعي فيه تدريب المعلمات على الكاميرا، وعلى إنتاج الأنشطة والبرامج التي تناسب الطفل[2] ويلاحظ أن تدريب المدرسة يعمل على رفع شأن العملية التعليمية بصفة عامة، ورعاية نمو الطفل بصفة خاصة في تلك المرحلة العمرية.

ولجأ بعض التربويين إلى تصميم عمل متكامل للمدرسة ليكون بمثابة مرشد لهم للتعامل مع الفروق الفردية بين أطفال ما قبل المدرسة، واحتوى هذا المرشد على فنيات الفصل الدراسي، والمنهج برامج متطورة، ودور المعلمة، ونظريات التدريس أو طرق التدريس، وتقويم الطفال، وتعاون المدرسات مع الوالدين[3].

أما فريدمان (١٩٨٣) فقد لجأ إلى وضع مواصفات الشخصية والمهارة لنجاح المدرسة في تعاملها مع صغار الأطفال، فقد تمثلت مواصفات الشخصية الناجحة للمدرسة في الناحية الجسمية، والصحة العقلية لها، واحترام

---

(1) Phyfe-perkins, elizabeth; Effects of Teacher Behavior on Pre-school Children: A review of research , Clearing house on elementary and early childhood education, college of education, university of Illinois, West Pensylvania, U.S.A., 1981.

(2) Schilling, Deanna E. : Working With student teachers to produce a Televsion program for preschool children and their parents , Paper presented at the world Assembly of the world Organization for pre-school Education, California, U.S.A., 1980.

(3) Price, Marilyn, Weinberg, Nessa: Making Integration Working: A Teacher's prespective. A guide to integrating handicapped and Nonhandicapped prechool children , New Mexico, U.S.A., 1982.

الأطفال، ومعرفة تطور السلوك الإنساني، ومعرفة طرق التدريس للطفل، وتمثلت المهارة Skill في فترة المدرسة على إدارة وتخطيط العمل التربوي واحتضان حاجات الأطفال الفردية[1].

كما يلاحظ وجود معلمتين في فصل واحد وكل منهما قد أعدت إعداداً مختلفاً يجعل منهما فريقاً متكاملاً. ومن الصعب على الزائرات معرفة من المدرسة المسئولة ومن المساعدة. فكل واحدة تعمل مع الأطفال وتساعدهم وتوجههم، ولكن من المتفق عليه في الرياض أن تخطيط البرامج التربوية واتخاذ القرارات من اختصاص المعلمة، بينما تلعب المعلمة المساعدة دوراً أكبر في مجال توفير الرعاية الجسمية والعلمية والاجتماعية، كما تمنح المعلمة المؤهلة في إنجلترا مرونة وحرية كبيرتين في التخطيط وتنظيم العمل التربوي مع الأطفال، مما يلاحظ معه التباين الواضح من روضة إلى أخرى بل من مجموعة إلى أخرى في الروضة نفسها، من حيث تنظيم وقت الطفل والأساليب التربوية المتبعة بصفة عامة. وعلى الرغم من هذا الاختلاف في وجهات النظر، فإن الأسلوب المتبع في تنظيم اليوم المدرسي هو نظام اليوم المفتوح، حيث تترك للطفل حرية التنقل بين الأركان المختلفة داخل الروضة[2].

٣- النشاط والخبرات:

على الرغم من الاختلاف حول بعض الأمور التي تتصل بمنهج تعليم الأطفال مثل أغراضه، ومحتوياته وأنشطته، ووسائل تحقيقه، فإن أغلب الاتجاهات متقاربة في كثير من الأمور كما يقول ويبر Weber كالاهتمام

(1) Janice, Friedman: A Teacher's presepctive of the five p's, the five p's: A new handicapped preschool children's Assesment tool , New York, U.S.A., 1983.

(٢) هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض ، مرجع سابق، ص٣٣-٣٤.

بمعدل نمو الطفل، ومراعاة ظروف أسرته، ومشاركة الوالدين في تعليمه، والتركيز على النمو المعرفي، وقريب من ذلك تخطيط المنهج، إذ لا توجد طريقة أو صيغة مثلى معروفة لتخطيط برنامج فعال، ذلك أن للذكاء والإبداع والمرونة دوراً أكثر من أية صيغة جامدة يمكن وصفها(١).

ويلاحظ أن الموضوعات الجارية في تربية أطفال ما قبل المدرسة، وخاصة تلك التي أجريت في كل من إنجلترا، وأستراليا، وأيرلنده، وغرب ألمانيا، والولايات المتحدة ركزت على أهمية وضع فلسفة تربوية لطفل ما قبل المدرسة(٢).

وترى صالحة سنقر وآخرون (١٩٨٢) أن من ضمن أهداف منهج رياض الأطفال، تعويد الطفل تحمل المسئولية، والتعاون والمشاركة واحترام الأدوار، ومساعدته على تكوين عادات اجتماعية مقبولة(٣). ويتفق العلماء الإنجليز مع الرأي السابق في أهمية إكساب الأطفال بعض الخبرات المفيدة في تحملهم للمسئولية المدرسية، وخاصة أن الأطفال يمكنهم تعلم تحمل هذه المسئولية في الأيام الأولى لإلتحاقهم بالمدرسة(٤).

واعتبر إرنست (١٩٨٩) أن التليفزيون كوسيلة تعليمية تساعد في تعلم طفل ما قبل المدرسة وأيضاً الطفل الرضيع في الحضانة ومدارس الأطفال –

---

(1) Leeper, et al: Good school for young children, (3rd ed.), Collier MacMillan Publishers, N.Y. London, 1974, P. 131-137.

(2) Katz, Lilian G., Ed. : and others: Current topic in Early childhood, Volume III, Ablex publishing Corporation, Illinois, U.S.A., 1980.

(٣) محمد عبد الرحيم عدي وعدنان عارف مصلح: رياض الأطفال، عمان، ١٩٨٠، ص ٢٠-٣٥.

- عبد العزيز الشناوي ومحمد عادل الأحمر: واقع التربية ما قبل المدرسة في القطر التونسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨١، ص٤١-٤٢.

(4) Barrett, Gills, Starting School: An Amma Digest, A summary of the Report, Assistant Masters and Mistresses Association, London, England, 1986.

وأن هدف المنهج على هذا المستوى، هو تقديم بعض الخبرات للأطفال مثل تقديم بعض القصص والأغاني لتطور مهارة اللغة لديهم والمعرفة التي يتعلمونها من خلال مشاهدتهم للتليفزيون(١).

واهتم الإنجليز أيضاً باستخدام الكمبيوتر للأطفال الصغار، حيث أنه يكسبهم مهارة التفكير ومهارة القراءة الأولية، ودلت معظم النتائج على أنه يمكن استخدام الكمبيوتر مع صغار الأطفال(٢).

٤- المبنى المدرسي والتجهيزات:

تكاد تجمع جميع الدارسات التي اجريت حول الموقع المناسب لإقامة مبنى الروضة في مكان قريب من سكن الأطفال حتى يتمكنوا من الوصول إليها مشياً على الأقدام، سواء بمفردهم أو بصحبة أولياء أمورهم.

وتوصي رابطة دور الحضانة في بريطانيا (The Nursery School Association of Great Britain) ألا تبعد الدار عن سكن الطفل أكثر من ربع ميل مربع(٣).

أما حجم الروضة فيتميز عن حجم المدرسة، فتتميز الروضة بحجمها الصغير. إذ يفضل القائمون على تربية الطفل فيما قبل المدرسة بأن تكون الروضة أقرب إلى البيت من المدرسة في حجمها وتجهيزاتها والمناخ العام فيها.

---

(1) Choat, Ernest: Children, Televsion and Learning, 1986 in Nursery and Infants' Schools, United Kingdom, 1989.

(2) Riding, R.R.G., Powel, S.A.: The improvement of thinking skilled in young children using computer, carfex publishing co., England, 1986.

(٣) هدى محمود الناشف: رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص٧٧.

ويمكن القول بأن الشكل العام للروضة ابتعد تدريجياً عن الشكل التقليدي الأشبه (بالمستوصف) بفضل نوعية الأثاث المنزلي من سجاجيد وستائر وألوان زاهية[١]. وتعتبر الروضة "كبيرة" إذا وصل عدد الأطفال فيها إلى (١٢٠) طفلاً فأكثر في نظر الكثيرين[٢]. ولكن هناك من يطالبون بنصيب أكبر للطفل من مساحة الروضة داخل المبنى وخارجه[٣].

أما مرافق الروضة فتشمل مرافق التعليم والإدارة والخدمات وتتكون المرافق التعليمية من الفصول -ويفضل البعض تسميتها بغرف النشاط، وساحات اللعب والحدائق والقاعات المتعددة الأنشطة والأغراض، مثل قاعة الموسيقى أو الأنشطة الفنية، وصالة الألعاب الرياضية، والمكتبة، والمطعم، والمسرح، وبالنسبة لغرف النشاط يفضل أن تكون مستطيلة الشكل حتى يتسنى تقسيمها إلى أركان ومراكز اهتمام. ويتوقف حجم غرفة النشاط على الأحوال الجوية في الخارج وما يترتب عليه من أن يقضي الأطفال وقتاً طويلاً بالداخل أو لا تعتمد بعض الروضات إلى إلحاق حمام صغير بغرفة النشاط يسمح للمعلمة من رؤية الطفل والتأكد من سلامته[٤]، أما المساحات الخارجية فتتطلب عدم وجود عوائق ومخاطر مع وجود سور يحمي الأطفال

---

(١) هدى محمود الناشف: المرجع السابق: نقلاً عن:

- Lancaster, J. and J. Gaunt: Devèlopments in Early Childhood Education , Open Books, London, 1976.

(2) Day, S. Open Learning In Early Childhood , MacMillan Pub.Co., New York, 1975.

(3)Davis, I.K., Instructional Technique , McGraw-Hill Book Co., New York, 1981.

(4) Dowling, M., The Modern Nursery , Longman Group Ltd., London, 1976.

-أما أرضيات المساحات الخارجية فيفضل أن تتنوع بين قسم للرمل الناعم، وقسم مزروع بالحشائش - وقسم أسفلتي أو أسمنتي لجر العربات وركوب الدراجات، ويحتاج الأطفال إلى بيت أو حظيرة حيوانات وطيور البيئة، ويفضل أن تكون قليلة العدد صغيرة ومن النوع الذي يتحمل الجبس داخل أقفاص مع الاهتمام بنظافة حظيرة الحيوانات.

أما مرافق الإدارة فتشمل عادة غرف المديرة والمساعدة والمعلمات، والاستقبال أو السكرتارية، والممرضة، والمشرفة الاجتماعية، وقاعة تصلح لاستقبال أولياء الأمور أو الاجتماع بهم.

أما مرافق الخدمات فتشمل الخدمات الصحية مثل غرفة الإسعافات الأولية أو العزل، وغرفة للمشرفة الاجتماعية أو الأخصائية النفسية حيث يحتاج بعض الأطفال أحياناً إلى مكان هادئ ينفردون فيه مع الأخصائية النفسية أو المشرفة الاجتماعية أو المعلمة للتحدث عن مشكلات لا يستطيعون الإفصاح عنها أمام زملائهم. ويعتبر المطبخ من مرافق الخدمات ومن خلاله يتعلم الأطفال الكثير عن طبيعة الكثير وخواص الأشياء والخامات ويكتسبون المفاهيم العلمية والرياضية مثل مفهوم القيمة الغذائية والمقادير والكم والأوزان، وتحتاج الروضة إلى غرفة لحفظ أدوات النظافة للحفاظ على نظافة الروضة ورونقها وجمالها.

٥- تمويل الروضة:

إن تمويل التعليم في إنجلترا يختلف عنه في أمريكا، على الرغم من تشابههما في لا مركزية الإدارة التعليمية، في أن ثلثي الإنفاق الكلي على التعليم في كل سلطة من السلطات التعليمية المحلية في إنجلترا يأتي من

الأموال العامة، في حين أن مكتب التعليم الفيدرالي لا يساهم في تمويل التعليم، ويقع العبء كله على الولايات والسلطات المحلية. وتساهم الحكومة المركزية في إنجلترا بمنحة كلية تصل إلى ٦٠٪ من ميزانية التعليم من خلال ما يسمى (Rate support grant)، كإسهام من الدولة في الخدمات التي تقدمها المحليات[١].

أما ميزانية التعليم فإنها تأتي من الضرائب التي تجمعها السلطات المحلية بجانب المنح والهبات، وإسهامات بعض الهيئات، والمصروفات التي يدفعها الطلاب في التعليم[٢].

هذه ويمنح البرلمان الإنجليزي إعانات قد تصل إلى ٩٠٪ من نفقات التعليم لأي جهة محلية تثبت عدم استطاعتها تحصيل ضرائب[٣]. مما يتضح معه مشاركة الدولة في عمليات التمويل.

٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:

من المتبع في الدول الغربية أن تتصل دار الحضانة بالأم وتطلب منها محادثة طفلها، إذا لاحظت المشرفة توتر الطفل وإنطواءه الشديد عن بقية زملائه، وكثيراً ما تنجح تلك الوسيلة في تهدئة الطفل واطمئنانه لعلمه أن أمه مازالت قريبة منه، ويمكنه الاتصال بها[٤] - هذا وقد لاحظت الباحثة أن أكثر الدراسات حول تربية طفل ما قبل المدرسة يدور معظمها حول "تعاون الأسرة

---

(١) أحمد إسماعيل حجي: التربية المقارنة ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٣٧٦.
- وهيب سمعان: دراسات في التربية المقارنة ، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٩٢.
(٢) أحمد إسماعيل حجي: المرجع السابق، ص ٣٧٦.
(٣) وهيب سمعان: المرجع السابق، ص ١٩٣.
(٤) كلير فهيم: دار الحضانة.. والأسرة والصحة النفسية للطفل ، مكتبة المحبة، القاهرة، ١٩٨٨، ص٥٥-٥٦.

ودار الحضانة في تنشئة طفل ما قبل المدرسة" مما يبرز الدور الهام للوالدين باعتبارها حجري الزاوية في تنشئة هذا الطفل.

واهتمت أوروبا بأهمية تدخل الوالدين مع دور الحضانة في تربية الطفل وتعليمه، عن طريق شرح أهداف التربية للوالدين، وإعطائهما أمثلة عملية للإستراتيجية التربوية ومناقشة المعلومات معهما، وأيضاً تعريفهما بخطة المنهج والسياسات التربوية معتمدين في ذلك على العلاقة الطيبة بين الأسرة ودور الحضانة(١).

ويهدف التربيون من العمل مع الأسرة إلى أن يشخص الوالدان نقاطاً للقوة والضعف لدى أطفالهم مع المدرسة، كما يدرس المسئولون في مدرسة الحضانة أثر العوامل الاجتماعية على الطفل، وبيئة البيت (Home Environment)، وأيضاً بناء الأسرة لدفع العملية التعليمية والوصول بالطفل إلى بر الأمان، ويفضل البعض التعامل مع الأم أكثر عن طريق الزيارات المتبادلة بين المشرفة وبينها لتثبيت وتوحيد الرأي في التعامل مع الأطفال(٢).

ويهتم المسئولون أيضاً في الغرب الأوروبي بأهمية التدريب المنزلي للوالدين من أجل الأطفال، وتتضمن هذه البرامج التدريبية علاقة الوالدين بالطفل، والبرامج المنزلية، وتربية الوالدين، وتربية ما قبل المدرسة، لصالح تربية الطفل.

(1) Sturmey, Peter; Crisp, A.G. : Portage Guide to Early Education , Carfax Publishing Co., England, 1986.
(2) Corsini, David A. ;and others: Working with parents of preschool children with Development problems , U.S. ; paper presented at the annual meeting of the National association for the education of young children (Atlanta, GA, Novmber 8-11, 1979).

**الجهود المختلفة للمجلس العربي للطفولة والتنمية وللاهتمام بالطفل العربي:**

يهتم الوطن العربي بالطفل، ويعتبره الرصيد البشري للمستقبل، ومن أجل ذلك قامت مؤسساته الحكومية والتطوعية ببعض الجهود في مجال الطفولة منها على سبيل المثال ما يلي:-

(١) مشروع التغذية المدرسية في المملكة المغربية.

(٢) مشروع رعاية أطفال الشوارع في السودان.

(٣) العمل التطوعي الاجتماعي في المملكة الأردنية الهاشمية.

**١- مشروع التغذية المدرسية في المملكة المغربية[١]:**

تكمن جذور مشروع التغذية المدرسية في المغرب، في المبدأ الذي أقرته السلطات المختصة بالتعليم، وهو مبدأ المساواة في حق الإلتحاق بالمدرسة، لسائر فئات الأطفال، دون تمييز في الجنس أو النسب أو الإنتماء، ولقد تم وضع مخطط عام ١٩٨٥ لتوفير تعليم ملائم بالنسبة لجميع الفئات ومناسب لتقدم البلاد وتطورها، كما تقرر في هذا الصدد إنشاء مطاعم مدرسية لتسهيل الدراسة والإلتحاق بالمدارس، خاصة بالنسبة للأطفال المعوزين. كما كان يهدف هذا المشروع إلى تقليص المفعول السلبي لآثار الأزمة الاقتصادية، وذلك بتوفير المواد الغذائية للأطفال.

وقد تم تمويل البرنامج الغذائي عام ١٩٨٥ بمساعدة البنك العالمي والبنك الأفريقي للتنمية وذلك في مجالات إنشاء المطاعم وتوفير تجهيزاتها،

---

(١) محمود عباس خضير وسمير سالم الميلادي، واقع الطفل في الوطن العربي، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٩٦-١٠٠.

أما المواد الغذائية فقد تم الحصول عليها من مساعدات برنـامج الغذاء (البـام) وشاركت وزارة التربية القومية في تحمل بقية تكاليف البرنامج.

وتجسدت أهمية إنجازات البرنامج في التحكم في نوعية الغذاء ومكوناته والعدد المتزايد من المستفيدين منه، كما تـم تقييم البرنـامج، وأوضحت نتـائج الدراسة أن نسبة التغيب والإنقطاع عن الدراسة قد قلت، وساهم المشروع فـي ارتفـاع نسبة الالتحـاق بـالمدارس إلـى ٩٧٪ للبنين و٦٢٪ للبنـات، وأقـرت المنظمة العالمية نجاح المشروع.

وفـي تقرير للبنك الدولي عـام ١٩٩١، يعـود البنـك إلـى "موضـوع التخفيض المباشر لمعدلات الفقر" الـذي كـان قد طرحه عام ١٩٨٠، مطالباً بتنفيذ برامج التعليم والخدمات الصحية، مستشـهداً بدراسـات معينـة من الهند والفلبين أثبتت أن الأطفال الحاصلين على غذاء أفضل، أمامهم فرصة لتحقيـق نمو صحي أفضل ويكونوا أكثر قدرة على الكسب عندما يشبون[1].

ويلاحظ أن مشروعات التغذية لها صلة وثيقة بصحة الطفل خاصـة فـي المراحل الأولى مـن عمره، وتتفق مـع تقرير البنك الدولي ومـع محـاولات الدول كالهند والفلبين في الاهتمام بتغذية الطفل وتقـترح الباحثـة أن تنقل هـذه الخبرة -التغذية المدرسية- من المغرب إلى جمهورية مصـر العربيـة خاصـة بعـد أن تلاشـت التغذيـة منذ فترة طويلـة داخـل مصـر. بمـا يتفق وظروفنـا وإمكاناتنا المادية الداخلية والخارجية لدفع عجلة التقدم لدور الحضانة ورياض الأطفال ولزيادة أعداد الأطفال الملتحقين والاهتمـام بصحتهم وأيضـاً لتخفيـف آثار الظروف الاقتصادية.

(١) منظمة الأمم المتحدة "اليونيسيف": وضع الأطفال في العالم ١٩٩٢، مطابع اليونيسيف، نيويورك، ١٩٩١، ص ٣٤.

**٢- مشروع رعاية أطفال الشوارع في السودان[١]:**

إن الكوارث التي أصابت السودان في السنوات الأخيرة من حرب أهلية وجفاف وتصحر وسيول وفيضانات وما ترتب على ذلك من أزمات اقتصادية واجتماعية ترك آثاراً سلبية على تركيبة المجتمع ومن دلائل الآثار السلبية ظاهرة (أطفال وشباب الشوارع) أو من يعرفون في السودان (بالشماسة أو المتشردين). فمنذ منتصف السبعينات أصبحت رؤية مجموعات من الأطفال المتسخين وممزقي الثياب يجوبون الطرقات ويتسولون عند إشارات المرور ويأكلون من براميل القمامة وينامون على الأرصفة. حتى أصبحوا اليوم مجتمعاً متميزاً له لغته الخاصة وأشكاله التنظيمية وأساليبه في التكسب والإنفاق والتغلب على صعاب الحياة. وازدادت عزلتهم عن المجتمع الأم، وتزايد على الجانب الآخر سخط المجتمع عليهم.

واستشعاراً للخطر الاجتماعي والأمني ولد مشروع (صباح لرعاية وتأهيل الأحداث المتشردين) ليسهم في حل المشكلة الاجتماعية كهدف رئيسي إلى جانب تحقيق بعض الأهداف التربوية الأخرى مثل خلق جيل معافى من الأحقاد الاجتماعية، والمصالحة بين أطفال الشوارع والمجتمع وتكون مشروع الصباح من خمسة برامج: (مركز للاستقبال - جمع شمل الأسر - الأسر البديلة - التوظيف والمناسبة - التدريب المهني).

فقد بدأ مركز الاستقبال بدور الوسيط بين أطفال الشوارع والمجتمع، ووفر الأخصائيين الاجتماعيين للأطفال، ووفر المبيت ليلاً لهم إلى جانب تقديم الخدمات الطبية. أما جمع شمل الأسرة فقد عمد المشروع إلى إعادة

(١) محمود عباس خضير وسمير سالم الميلادي: مرجع سابق، ص ١٢٣-١٣٠.

طفل الشارع إلى أسرته أو أقاربه الذين يرغبون في رعايته كأولوية أولى ودعم الأسرة بالأموال.

كما تم اختيار أسر بديلة -في حالة عدم الوصول إلى أسرة الطفل الحقيقية- تتكون من رجل وزوجته لا تواجههما مصاعب مالية ويضم إليها المشروع عدداً من الأطفال يتراوح من عشرة إلى خمسة عشر من أطفال الشوارع. ثم يقوم المشروع بعملية التوظيف والمتابعة للأطفال الذين بلغوا الرابعة عشرة، كما اعتبر المشروع أن التدريب المهني أقصر الطرق لجعل أطفال الشوارع مؤهلين لكسب العيش بأساليب شريفة، وأيضاً وضع المشروع خطة جديدة للوقاية من تزايد أطفال الشوارع في الحضر والريف.

إن الأعداد من الأطفال الذين يعيشون في شوارع المدن، بعد أن هربوا من منازلهم أو تم التخلي عنهم من قبل والديهم أو أصبحوا يتامى، ويواجهون الاختيار الصعب المتمثل في قدرته على المقاومة أو وقوعه فريسة لأعمال العنف والجريمة والبغاء والمخدرات التي تميز حياة الشوارع[1]، في أمس الحاجة إلى الرعاية والاهتمام، فهذا المشروع الاجتماعي لحماية الأطفال يعتبر من المشروعات الرائدة في دولة السودان، لجمع شمل الأسرة، ووضع نظام الأسرة البديلة، والاهتمام بتأهيل وتدريب الطفولة.

**٣- العمل الاجتماعي التطوعي في المملكة الأردنية الهاشمية[2]:**

لقد أدت الأحداث التي مرت بالأردن على مر العصور التي تكاتف السكان وتعاونهم في مجالات كثيرة، وفي الوقت الحاضر تجسد التعاون

---

(١) منظمة اليونيسيف: وضع الأطفال في العالم ١٩٩١ ، مرجع سابق ، ص ٤٢.

(٢) محمود عباس خضير وسمير سالم الميلادي: مرجع سابق، ص٨٢-٨٩.

والتكامل من خلال الجمعيات التطوعية على نطاق واسع. وقد تم تسجيل أول جمعية تطوعية عام ١٩١٢، باسم (دور الإحسان) وكانت تمثل طائفة محددة وتقوم على مصالحها، ثم ازداد عدد الجمعيات منذ العشرينات، واستمرت أعدادها في التزايد بعد ذلك حتى عام ١٩٦٧، وكانت أغراضها متعددة وتمارس نشاطات متنوعة، إلا أنه ظهرت بعد ذلك جمعيات متخصصة في مجال محدد، واستمر تأسيس الجمعيات الخيرية (التطوعية) بموجب قانون الجمعيات لعام ١٩٣٦ حتى بداية الخمسينيات حين تأسست وزارة الشئون الاجتماعية التي سرعان ما أخذت بتنظيم العمل الاجتماعي حيث أصدرت القانون رقم ١٢ لعام ١٩٥٦، الذي أخضع العمل الاجتماعي للوزارة المذكورة، ثم صدرت بعد ذلك القوانين التي تنظم عمل الجمعيات والهيئات الاجتماعية.

أما تمويل العمل التطوعي الاجتماعي فيتم بالتمويل الذاتي، وأيضاً يتم بالمساعدات الخارجية كالهبات والتبرعات والوصايا.

أما خدمات هيئات العمل الاجتماعي فتنحصر في مجالات الطفولة، ورعاية الأيتام، ورعاية المعوقين، وإنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال.

وتتعدد الهيئات التطوعية الاجتماعية كصندوق الملكة علياء، ومؤسسة نور الحسين، وجمعية العناية بالأطفال الأردنيين، وتجمع كل هذه الهيئات على الاهتمام بصحة وثقافة الطفل.

وكان للآثار الإيجابية لهذا التعاون الاجتماعي التطوعي انعكاسات إيجابية على وضع الأطفال في الأردن.

ويلاحظ أن هذا العمل التطوعي الاجتماعي في الأردن لا يقل أهمية

عما تقوم به وزارة الشئون الاجتماعية بمصر وهيئاتها التطوعية في النهوض بالطفل.

***(د) الجهود المختلفة لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) للاهتمام بالطفل:***

تخصصت منظمة اليونيسيف في رعاية أطفال أوربا والعالم الثالث فقط[1]. لذلك فقد انحصرت الجهود والأنشطة في دول العالم المتقدم وخاصة أطفال أوربا الذين دمرتهم الحرب العالمية الثانية، وأطفال العالم الثالث غير القادر ماليا على رعاية الأطفال حيث التخلف والفقر والمعاناة التي يعيشها طفل اليوم- لذا فإن الجهود تتركز فيما يلي:

**(١) الجهود المختلفة المنظمة اليونيسيف في أوربا:**

إذا كان الحديث عن منظمة اليونيسيف كمنظمة دولية تهتم بأطفال أوربا بعد الحرب العالمية الثانية فتجدر الإشارة بدورها ونشاطها الصحي والجسمي المعلن ضمن نشراتها. ويقدر أن ٢٢ مليونا من البشر لقوا حتفهم في نحو ١٢٧ نزاعا مسلحا قامت منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية في سنة ١٩٤٥، وكان الأثر الأكبر قد وقع على الأطفال، إذ قتل ١,٥ مليون طفل، وأصيب ٤ ملايين من الأطفال بالعجز البدني و ١٠ ملايين بالجراح النفسية، ثم تصاعدت موجة الإرهاب والقمع العسكري والاستخدام الواسع لأسلحة التكنولوجيا ذات التدمير الشامل والمجاعات المدبرة، وانهارت آليات الدعم الأسري التقليدي، وزادت الكوارث الطبيعية وغير ذلك من الحروب الموجهة

(١) اليونيسف: يونيسيف في مصر ، مرجع سابق، ص ٣٩.

للأطفال الذين أصبح عددهم ٣٠ مليون لاجئ أو مشرد تقريبا[١]. ويلاحظ الآثار الجسيمة للحروب وما تخلفه من دمار جسمي وصحي ونفسي واجتماعي للأطفال، مما يوجب الاهتمام بالطفل العاجز غير القادر على المطالبة بحقه وبقائه في فترة الحرب.

ويري اغنيسي ايدو وآخرون[٢] أن يركز مفهوم "الأطفال كمنطقة سلام" على حماية الأطفال من القتال المباشر والإرهاب في مناطق الصراعات المسلحة، وضمان عدم فصلهم عن أسرهم، وحماية الخدمات والمرافق الخاصة بهم من التوقف ومن احتلال أطراف النزاع لها.

**(٢) الجهود المختلفة لمنظمة اليونيسيف في الدول النامية ومصر:**

تتبلور أنشطة اليونيسيف في العالم النامي ومصر فيما يلي:-

أ- بعض جهود منظمة اليونيسيف في الدول النامية:

تتجلى جهود اليونيسيف في بعض البلدان النامية مثل دولة البرازيل التي تفشت فيها ظاهرة أطفال الشوارع، هؤلاء الأطفال الذين يمسحون الأحذية، ويغسلون السيارات ويحرسونها، ويفتشون في النفايات عن قوارير البلاستيك، وتعاملهم السلطات المحلية باعتبارهم جانحين ومنتهكين للقانون. فقد بدأت "منظمة اليونيسيف وحكومة البرازيل ومؤسسة مصلحة الطفل الوطنية" عام ١٩٨١ "مشروع أطفال البرازيل" مستفيدة من المعرفة المكتسبة، آملين أن

---

(١) اغنيسي ايدو وآخرون: الأطفال والتنمية في التسعينات، مطابع اليونيسيف، نيويورك، ١٩٩٠، ص ص ١٩٩- ٢٠٠.

- بيير أموريك مانديل: استراتيجيات المتعلقة بالطفل في التسعينات، مطبوعات منظمة اليونيسيف، نيويورك، ١٩٩٠، ص٢١.

(٢) اغنيسي أيدو وآخرون: المرجع السابق، ص ٢١.

يسهموا بذلك في الارتقاع بالوعي العام لدى الأطفال عن طريق توسيع اشتراك الأهالي وجعل استجابة الدولة أكثر فاعلية، وقد تم تقسيم البرنامج وظهر أن البرامج تكون أكثر نجاحاً عندما تتجاوب وحاجات الطفل نفسه حيث الحاجة الأولى وهي الدخل[1]. ويلاحظ أن الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في دولة البرازيل تمثلت في حكومة البرازيل وقادتها باعتبارها السلطة الأولى العليا التي تهتم بطفولة البرازيل. ومصلحة الطفل الوطنية التي قد تناظر وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، وتعتبر جهازاً تربوياً مسئولاً عن تربية طفل ما قبل المدرسة وجهاز مشورة ومعاونة يساعد على تحقيق الأهداف والأنشطة التي تدعم أو تساعد مجهودات الدولة. كما هدفت منظمة اليونيسيف إلى تعبئة الرأي العام بالاهتمام بالطفل داخل البرازيل عن طريق مساهمة الأهالي. والباحثة تتفق مع هذا الرأي لما له من فوائد كثيرة تساعد على تنفيذ الخطط المرسومة.

إن من آثار الأزمة الاقتصادية في العالم الثالث، تفشي ظاهرة تشغيل الأطفال ولا سيما في دولة كولومبيا، حيث تتصارع الأسر من اجل البقاء تحت ضغوط الفقر الطاحن وتزايد النزعة الاستهلاكية، وكثير من الأطفال يتركون الدراسة، بل قد لا يحصلون قط على أوليات التعليم بسبب أسرهم الملحة إلى الدخل، ويلتحقون في كثير من الأحيان بأعمال مضرة من الناحية الخلقية أو من الناحية النفسية، وبعقود لا تفضلهم عن الرقيق، والأنشطة التي يتركز فيها الأطفال العاملون هي الزراعة والخدمة في المنازل والقطاع غير

(١) وديع ض. حداد وآخرون: تأمين حاجات التعليم الأساسي: رؤية التسعينيات ، مطبوعات الهيئة العليا المشتركة، برنامج الأمم المتحدة للتنمية وآخرون، نيويورك، ١٩٩٠، ص٤.

المنظم بالمدن. أما العوامل والقوى والأسباب التي ستقف خلف ظاهرة "عمالة الأطفال" فتكمن في مجموعة العوامل الاقتصادية من تزايد الاستهلاك وقلة المال المتوفر لدى الأطفال. والعوامل التعليمية كتدهور نظم التعليم، والعوامل الاجتماعية كنظرة الآباء والأمهات للتعليم وما يفرضه عليهم من مصروفات باهظة. وتشير إحدى الدراسات إلى أن كثير من الأطفال الذين أتموا تعليمهم الابتدائي تضطرهم الظروف القاسية إلى العمل[1].

ويلاحظ أن أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي تقف كموجة لتفشي ظاهرة عمالة الأطفال، كما يظهر عدم وضوح دور الأسرة واهتمامها بطفل ما قبل المدرسة، وأثر العامل الاقتصادي من تزايد الاستهلاك لزيادة المعروض من السلع وقلة الموارد والدخل الذي يدفع بالأطفال إلى اقتحام سوق العمل مبكراً.

وهذا وقد امتد نشاط اليونيسيف ودورها في بلدان كثيرة مثل اندونيسيا التي ركزت اليونيسيف على تعبئة الجماهير بالاهتمام بالطفل من خلال اتحاد المحطات الإذاعية التجارية الاندونيسية، والهند وبرامج الرعاية المتكاملة والمشروعات التجريبية واقتحام القرية، كما استجابت اليونيسيف للكوارث الطبيعية وأغاثت طفولة إيران والعراق ولبنان وغيرها من البلاد اجتهدت اليونيسيف على المستوى العالمي في رعاية الطفل، ونفذت خططها بعض بلدان العالم النامي مثل جمهورية مصر العربية، ان اليونيسيف هي السباقة والرائدة لإغاثة الطفولة في العالم خاصة أوروبا ودول العالم الثالث.

---

(١) أغنيس أيدو وآخرون: الطفال والتنمية في التسعينيات ، مرجع سابق، ص٢٠٥-٢٠٦.

### ب- بعض جهود منظمة اليونيسيف في جمهورية مصر العربية:

وتتبلور بعض الجهود التربوية لأطفال مصر في مجالات كثيرة متعددة، إلا أنها تركزت في الاهتمام بصحة الطفل ونفسيته والظروف المحيطة به واستجابة المجتمع له أيضاً وضع نظم لخلاقية للطفل للمحافظة على نمائه وبقائه على النحو التالي:-

#### - التنمية الصحية للطفل:

تعاونت وزارة الصحة بمصر كجهاز يهتم بصحة الطفل المصري مع منظمة الصحة العالمية كجهاز يتعاون مع منظمة اليونيسيف في وضع البرامج الصحية للأطفال ولعل "دليل البرنامج الموسع للتطعيم للعاملين بمراكز التطعيم" الذي يشتمل على التعليمات الصحية للعاملين خير دليل على تعاون مصر واليونيسيف[1]. ويلاحظ مدى الاهتمام بتطعيم الأطفال منذ الشهور الأولى للميلاد وحتى فترة العامين. وتقع المسئولية تلك على الأسرة -الجهاز التربوي الأول- المتمثل في الأب والأم والأخوة لحماية الطفل من الأمراض القاتلة الكلاسيكية (كشلل الأطفال - الحصبة - السعال الديكي).

وقد ساهمت الآراء التربوية في هذا الصدد، بأنه إذا انتقل الرضيع إلى دور الحضانة -الجهاز التربوي المساعد للرعاية الأسرية- فإن برامج الخدمة الصحية تستوجب على هذه الدور توقيع الكشف الطبي على الأطفال بصفة عامة وبطريقة دورية منتظمة وإعداد عيادة داخلية مزودة بالأدوية[2]، ويتضح من هذا مدى الاهتمام بالنواحي الصحية الجسمية لطفل ما قبل المدرسة.

---

(١) صلاح مدكور وآخرون: التطعيم عملياً، مطبوعات منظمة اليونيسيف، القاهرة بدون تاريخ، ص٧-٤٤.

(٢) عادل قورة ومحمد جمال الدين حامد: مرجع سابق، ص٦٣.

كما ركزت منظمة الصحة العالمية على تعزيز اعتماد الأسرة والمجتمع على الذات في رعاية الرضع والأطفال، وتعاونت مع جهاز اليونيسيف والهيئة السويدية للتنمية الدولية ووكالات الولايات المتحدة للتنمية الدولية في تنظيم سلسلة الحلقات العملية لتعزيز الرضاعة الطبيعية، وجماعة مساندة الأمهات، وتطوير المناهج الدراسية لتدريب العاملين الصحيين على أمور الرضاعة[١].

ولقد أكد العلم الحديث أن الوسيلة الآمنة والنظيفة والميسورة والجيدة لتغذية الطفل هي الرضاعة من الأم، وعلى الأم أن تبذل قصارى جهدها للمساعدة في إدرار لبنها بكل الوسائل الميسورة، كما يوجب الإسلام على الآباء أن يعملوا على توفير لبن الأم لوليدها[٢]. ويلاحظ مدى اهتمام المنظمات بتعزيز دور الأسرة في رعاية الطفل من خلال الرضاعة الطبيعية. وأيضاً اهتمام العلم الحديث والعلماء بأهمية الرضاعة من أثر حسن على النواحي الصحية للطفل في هذه المرحلة من نموه. كما أن المهتمين بطفل اليوم يرون أن أول أهداف التربية في دور الحضانة هي "مساعدة الأطفال على العناية بصحتهم"[٣] – والباحثة تتفق مع هذا الرأي لأنه يتمشى مع أهداف منظمة اليونيسيف الذي يهتم بصحة الطفل أولاً للمحافظة على نموه.

بعد أن تعرضت الباحثة لتربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا، وتعرضت أيضاً لجهود المجلس العربي للطفولة والتنمية كنموذج

---

(١) منظمة الصحة العالمية: أعمال منظمة الصحة العالمية ، إدارة للنشورات بمنظمة الصحة العالمية، جنيف، ١٩٩٠، ص١١٤-١١٤.

(٢) زيدان عبد الباقي: الأسرة والطفولة ، مكتبة زيدان، القاهرة، ١٩٨٠، ص١٢٦-١٢٧.

(٣) عواطف إبراهيم: الثقافة الصحية في برامج دور الحضانة ، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٨٨، ص٢١-٢٢.

لهيئة عربية معنية بالطفولة، وكذا جهود منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) كواحدة من أكثر الجهات العالمية المعنية بالطفولة. ستعرض الباحثة في الفصل القادم لإدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا، وأيضاً إدارة وتنظيم المجلس العربي للطفولة والتنمية وكذلك منظمة اليونيسيف.

# الفصل الثالث

# إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا

# الفصل الثالث

## إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا

**مقدمة:**

بعد أن عرضت الباحثة لتربية طفل ما قبل المدرسة في الفصل السابق، ستتعرض لإدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية هذا الطفل.

إن إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة تخضع لميدان الإدارة التعليمية، حيث يعتبر ميدان الإدارة التعليمية، من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين، وإذا كانت الممارسة الفعلية لها قديمة، قدم الحضارة البشرية نفسها. لقد تطور مفهوم الإدارة التعليمية تطوراً سريعاً، معتمداً في ذلك على تطور مفاهيم إدارة الأعمال والصناعة وتوافر كثير من الدراسات في ميدان الإدارة التعليمية من ناحية أخرى.

ولقد شاع استخدام بعض المفاهيم الإدارية: كالإدارة التعليمية، والإدارة التربوية، والإدارة المدرسية، في ميدان التعليم، وأيضاً الإدارة العامة عندما تتعلق الأعمال بتنفيذ السياسة العامة للدولة، ويلاحظ من المفاهيم السابقة أن المبادئ الإدارية المجردة لكل منها واحدة، أما الاختلاف فهو في المجال التطبيقي فقط. وترى الباحثة أن إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال يتحدد مستواها الإجرائي على مستوى دور الحضانة ورياض الأطفال، وتتعلق بكل ما تقوم به الروضة من أجل تحقيق رسالة تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، وهي بهذا تصبح جزءاً لا يتجزأ من الإدارة التربوية ككل. أما تنظيم دور الحضانة ورياض الأطفال، فهي العملية التي تهدف إلى تحديد

الأعمال التربوية المراد إنجازها داخل الروضة، مع وضع خطوط السلطة والمسئولية، وإنشاء العلاقات التعاونية بين المجموعة العاملة، مع الاهتمام بحاجات ورغبات العاملين بالروضة، والاهتمام بتكنولوجيا العمل التربوي داخل الروضة لتحقيق أهداف طفل تلك المرحلة.

وإذا كنا بصدد الحديث عن إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في العصر الحديث، فيفضل أن نذكر المداخل الإدارية الحديثة.

فبالرغم من أن السنوات التي أعقبت الحرب العالمية الثانية شهدت زيادة كبيرة في الفهم والإدراك لبعض جوانب الإدارة، إلا أن كل ما تم التوصل إليه لا يمكن أن ندعي به أن هناك نظرية للإدارة، لأن معظم الأفكار التي تم التوصل إليها كانت مصدرها ميادين متناثرة بين المعرفة الإدارية، وأصبح القصور في نظرية الإدارة واضحاً ومن أهم مظاهره[1]:

(١) الاختلاف الواضح بين المصطلحات المستخدمة داخل ميدان الإدارة، مما أدى إلى صعوبة التخاطب بين الدارسين بلغة واحدة.

(٢) القصور في الوصول إلى صفات مشتركة تتسم بالعمومية لفهم مظاهر المشكلات الإدارية في الميادين المختلفة، وأبرز مثال على ذلك بين الإدارة العامة وإدارة الأعمال.

(٣) التركيز على الفصل بين عناصر العملية الإدارية، وإهمال وحدة النشاط الإداري ككل.

---

(١) عادل شكري: بحوث العمليات كأداة لترشيد القرارات الإدارية ، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥، ص٢-٣.

عبد الغفور يونس: نظريات التنظيم والإدارة ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٨٨، ص٣٠٤-٣٠٨.

(٤) تعدد المدارس الفكرية للإدارة، مع تبني كل منها لمجموعة من المفاهيم والمناهج، بحيث تحد من القيام بحوار فكري موحد بينها.

وبعد ذلك أصبح سلوك الإداريين يتم كوحدة متكاملة داخل المؤسسات، هذا التكامل فتح آفاقاً واسعة للتجديد[1].وأدى إلى ظهور مداخل معاصرة.
وستتناول الباحثة في هذا الفصل ما يلي:

- مدخل إداري معاصر "نظرية الإدارة بالأنظمة".
- إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر.
- إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلترا.
- إدارة وتنظيم المجلس العربي للطفولة والتنمية، كنموذج لهيئة عربية معنية بالطفولة.
- إدارة وتنظيم منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) كنموذج لهيئة دولية معنية بالطفولة.

**مدخل إداري معاصر:**

تبلورت النظريات الإدارية المعاصرة فيما يلي: نظرية النظم أو الإدارة بالأنظمة. "وبالمعلومات والأهداف والممارسة"[2].

**نظرية النظم أو الإدارة بالأنظمة:**

ترجع نشأة تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم "بحوث العمليات" ومن هناك انتقل إلى الميادين الأخرى[3].

كما أن الإطار العام للنظرية العامة للنظم يتكون من ثلاثة أجزاء

---

(١) أحمد رشيد: تنظيم وإدارة المؤسسات العامة ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤، ص١١٠-١١١.

(٢) فريد راغب النجار: السياسات الإدارية وإستراتيجيات الأعمال مع دراسة تحليلية، مكتبة شقرون، القاهرة، ١٩٧٦، ص٣١.

(٣) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٥، ص٢١-٢٢.

متداخلة هي[١]:

**أ- فلسفة النظم:**

هذه الفلسفة تعبر عن منهج للتفكير في الظواهر في صورتها الكلية، وبما يشمله من أجزاء وعناصر مع تأكيد على علاقات التبادل والاعتماد بين الأجزاء.

**ب- تحليل النظم:**

ويشير إلى أسلوب أو طريقة لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وذلك في إطار مدخل النظم.

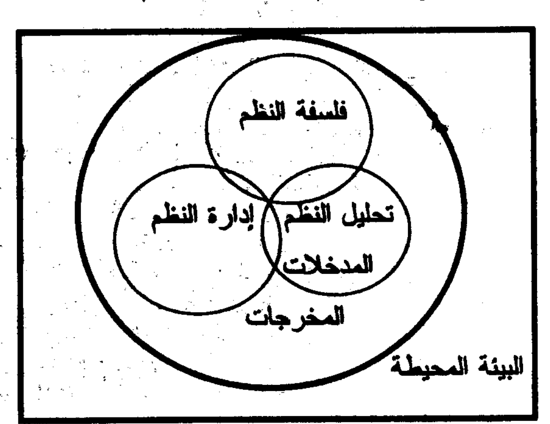
**جـ- إدارة النظم:**

تتضمن إدارة النظم تطبيق نظرية النظم في إدارة النظم أو أجزائها مستخدماً في ذلك منهج المدخلات وعملية التحويل والمخرجات.

ولعل الشكل التالي[٢] يوضح الإطار العام للنظرية العامة للنظم بأجزائها الثلاثة:

**شكل رقم (١)**

**يوضح الإطار العام للنظرية العامة للنظم**




إن الفكر الإداري المعاصر يعتمد على الأسلوب المتكامل في دراسة

(١) عايدة سيد خطاب: الإدارة والتخطيط الإستراتيجي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٥، ص١١-١٢.

(٢) عايدة سيد خطاب: مرجع سابق، ص١٢.

المشكلات الإدارية، ويعني ضرورة إلمام رجل الإدارة بجزئيات المشروع ودرجة ترابط وتفاعل هذه الجزئيات في ظل النظام ككل، مع الاستفادة من الطريقة العلمية لدراسة الظواهر، والاستعانة أيضاً بالعلوم ذات الارتباط بالإدارة[1]. وتتفق الباحثة مع هذا الرأي في ضرورة إلمام الإدارة بشكل عام بكل الجزيئات والأطراف في ظل النظام ككل، كما يفضل لرجل الإدارة الاستعانة بالعلوم ذات الارتباط بالإدارة كالعلوم النفسية والاجتماعية لتحقيق أهداف منظمته.

إن الإدارة الناجحة في حاجة إلى نظام شامل له مصادره ومدخلاته ومخرجاته واستخداماتها والرقابة عليها، وهو في سبيل ذلك يتفاعل مع البيئة ويحتاج إلى الأنظمة الفرعية التالية "الإدارة بالأنظمة"[2]:

١- نظام فرعي لتحديد المزيج الأعمالي وجدولة الأهداف.
٢- نظام فرعي لتحديد الهيكل التنظيمي وسلوكه.
٣- نظام فرعي لتحديد المعلومات الإدارية.
٤- نظام فرعي لتحديد الاتصالات الشبكية والتنظيمية.
٥- نظام فرعي لتحديد ورسم السياسات واتخاذ القرارات.
٦- نظام فرعي لبناء القيادة والتنمية التنظيمية.
٧- نظام فرعي لتحديد الابتكار والتطوير.
٨- نظام فرعي لتمثيل المنظمة أمام البيئة.
٩- نظام فرعي لتقييم الأداء.

---

(١) عادل شكري: بحوث العمليات كأداة لترشيد القرارات الإدارية ، مرجع سابق، ص١.

(٢) فريد راغب النجار: السياسات الإدارية وإستراتيجيات الأعمال مع دراسة تحليلية ، مرجع سابق، ص٣٢.

١٠- نظام فرعي للرقابة وقياس الفعالية التنظيمية.

وهذا يعني أن الإدارة بالأنظمة هي المدخل الجديد في إدارة مؤسسات الأعمال والمنظمات بشكل عام. ومن ثم لا مكان للإدارة بالسلطة والهيكل التنظيمي فقط في الوقت الراهن.

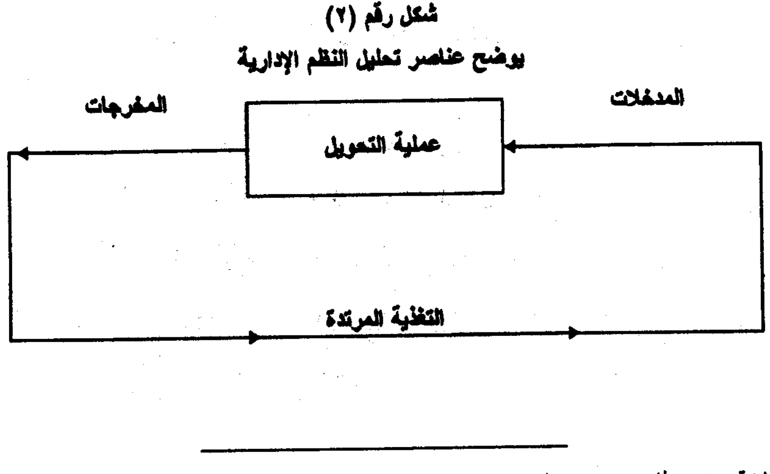
وتلاحظ الباحثة اتفاق وجهات النظر الإدارية بالنسبة للإطار العام للنظرية العامة للنظم العامة، وإتفاقها أيضاً في إدارة النظم باستخدام منهج المدخلات وعمليات التمويل والمخرجات وتأثير البيئة على النظام بصفة خاصة.

كما يلاحظ أن أسلوب تحليل النظم أو نظرية الإدارة بالأنظمة، يعتبران حاجة ملحة في العصر الحالي في ميادين الإدارة التعليمية المختلفة بصفة عامة، وميدان إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسية بصفة خاصة.

على أنه إذا استخدمت الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة أسلوب إدارة النظم (Systems Management) فتتصور الباحثة أن يكون مثل هذا الشكل التوضيحي التالي[1]:

شكل رقم (٢)

يوضح عناصر تحليل النظم الإدارية




(١) عايدة سيد خطاب: مرجع سابق، ص١٥.

"فالمدخلات" (Inputs) تتمثل فيما تحصل عليه دور الحضانة ورياض الأطفال من مدخلات مادية وبشرية ومعنوية وتكنولوجية. أما "عملية التحويل" (Taransformation Process) فتتمثل في الأنشطة التنظيمية التي تقوم بها إدارة الدور مثل الاتصال والقيادة وجمع المعلومات وعمليات التحفيظ والدفع للأفراد والمربيات وعمليات الرقابة والتصحيح والتطوير والتحديث وخلافه. أما "المخرجات (Out puts) فتتمثل فيما تقدمه هذه الأجهزة المسئولة عن تربية طفل تلك المرحلة للمجتمع من إنتاج مادي أو معنوي متمثلاً في الارتفاع أو الهبوط العام في المستوى الثقافي للطفل، أو عدد الأطفال الذين سيلتحقون بمرحلة التعليم الابتدائي. هذه المخرجات هي التي تحقق في النهاية الأهداف التربوية المنشودة، كما تسعى معظم الأنظمة التربوية إلى التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة وذلك بتوفير قنوات للتغذية المرتدة بينها وبين البيئة المحيطة بها. لذا فيمكن لدور الحضانة ورياض الأطفال تجميع معلومات عن تأثير المخرجات التي تصدرها إلى البيئة باستمرار حتى تحقق التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة.

**أولاً: إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في جمهورية مصر العربية:**

تتضح إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في جمهورية مصر العربية عند دراسة المناخ العام للإدارة والتنظيم، وأيضاً عند دراسة الموجهات الإدارية والتنظيمية أو القوى والعوامل الثقافية التي تؤثر على نظم التعليم، وتتضح كذلك عند دراسة الأجهزة المسئولة عن تربية الطفل المصري، ومعرفة القرارات والقوانين المنظمة لها. لذا ستتناول الباحثة ما يلي:

أ- المناخ العام للإدارة والتنظيم في مصر:

إن الإدارة العامة في مصر، إذ تمارس وظائفها، إنما تعمل في محيط يتمثل في مجموعات من العوامل والمتغيرات المتفاعلة والتي تسهم بدرجات مختلفة في تيسير عمل الإدارة العامة أو تقييده وإفشاله. وتتميز تلك العوامل والمتغيرات المناخية (عناصر المناخ العام) بالتعدد بحيث تواجه الإدارة العامة كماً هائلاً من العوامل والمتغيرات، وتتميز تلك العوامل بالتداخل والتشابك، كما تتميز أيضاً بسرعة معدل التغير (لذا سميت بالمتغيرات)[1].

لذلك فالإدارة العامة في تعاملها مع المناخ تسلك طريقين، الأول أسلوب التكيف مع متطلبات المناخ بتعديل النظم والسياسات واللوائح والأنظمة بما يتفق وطبيعة المناخ العام، والثاني أسلوب استثمار المناخ ومحاولة التأثير فيه لإخضاعه (أو تطويعه) ليتناسب مع أهداف الإدارة العامة وسياستها.

ومثل سائر العمليات الإدارية، تتأثر الإدارة بمجموعات من العوامل أهمها: العوامل التعليمية، والعوامل الاجتماعية والحضارية، والعوامل الاقتصادية، والعوامل السياسية، التشريعية، والعوامل الدولية[2]. وتلاحظ الباحثة أن المناخ العام للإدارة والتنظيم يتضمن مجموعة من العوامل والمتغيرات المتفاعلة، يطلق عليها البعض (عناصر المناخ)، تتمثل في العوامل التعليمية والسياسية والتشريعية والحضارية والاجتماعية التي تسهم في توجيه الإدارة.

---

(١) على السلمي: الإدارة العامة ، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٨٨، ص١٢٧-١٢٩.

(٢) صلاح الدين جوهر: المدخل في إدارة وتنظيم التعليم ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤، ص٦٥.

وفي بداية الستينات قام الخبيران الأمريكيان "لوثر جيوليك وجيمس بولوك" بدراسة مستفيضة للجهاز الإداري المصري، ووضعا تصورهما للعوامل المؤثرة في الإدارة المصرية في تقرير شامل، رفعاه إلى المسئولين عن إدارة البلاد، وقد أبرزا في تقريرهما بعض القيم والمعتقدات التي تشكل الإطار الثقافي والفكري للإدارة المصرية منها: "نظام القيادة نظام مستحب من حيث المبدأ"، "وللمجتمع وللحكومة التي يقيمها المجتمع على أساس الشورى أن يقرر ما يدخل في باب المعرفة وما يدخل في باب المنكر"[(١)].

ويرى هديب خليفة (١٩٨٦)[(٢)] أن الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لمصر سيئة للغاية. فمصر عجزت عن أن تلحق بقطار الحضارة في محطات عديدة، فمن الناحية الاقتصادية -على سبيل المثال- هناك هوة سحيقة بين اقتصاد مصر واقتصاد العالم المتقدم، والمقياس المتفق عليه عالمياً لاقتصاد أية دولة هو الناتج القومي الإجمالي لها، وهو المجموع الكلي لقيمة المنتجات والخدمات المتحققة في الدولة في السنة. ووفقاً لعدة مصادر محلية وأجنبية، فإن الناتج القومي لمصر- إذا قورن ببعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية- فهو منخفض للغاية. وترى الباحثة أن هذا الواقع الاقتصادي لاشك سيؤثر على إدارة الأجهزة بالسلب بصفة عامة ومن بينها إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة.

وهذه الأحوال الاقتصادية تدفع المرأة إلى العمل. فقد اجريت عدة دراسات اجتماعية، منها على سبيل المثال "دراسة ميدانية في القاهرة لبعض

---

(١) عبد الكريم درويش وليلى تكلا: أصول الإدارة العامة ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢، ص١١٧-١١٨.

(٢) هديب خليفة: بناء مصر ،بدون دار نشر، القاهرة، ١٩٨٦، ص١١-١٤.

العاملات المؤهلات تأهيلاً عالياً" التي أظهرت أن نسبة عالية من العاملات يعملن نتيجة للحاجة الاقتصادية، وأن الطموح الشخصي يأتي في المرتبة الثانية باعتباره دافعاً يدفع المرأة للعمل، كما أن الخوف من المستقبل يدفع المرأة إلى العمل أيضاً، وتعاني المرأة العاملة أيضاً من مشكلات أسرية تتعلق بالأطفال، وعدم توافر الشغالات، وعدم توافر دور الحضانة[1]. هذه الدراسات الاجتماعية تلقي الضوء بضرورة الاهتمام بتوافر دور الحضانة ورياض الأطفال والاهتمام بالنواحي الإدارية والتنظيمية فيها حتى تحقق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة.

**ب- الموجهات الإدارية والتنظيمية في مصر:**

لكل دولة سياستها التعليمية، ولهذه السياسة موجهاتها التي تقف خلفها، وتوجيهها، وتحدد مسارها، وهي ما تعبر عنها بالقوى أو العوامل الثقافية، التي تؤثر في نظم التعليم، بصفة عامة[2]. وتتنوع هذه العوامل فيما بينها فمنها السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والجغرافية، ومنها الدينية والحضارية، وغيرها.

والإدارة التعليمية لا تدور في فراغ[3]. وإنما هي تستمد (مواصفاتها) من الجو العام الذي فيه، وبقدر استجابتها لهذا الجو العام، يكون مدى نجاحها في تحقيق أهدافها.

---

(١) إجلال إسماعيل محرم: دراسة ميدانية في القاهرة لبعض العاملات المؤهلات تأهيلاً عالياً ، كلية البنات – جامعة عين شمس، ١٩٧٤.

(٢) عرفات عبد العزيز: ) عرفات عبد العزيز: إستراتيجية الإدارة في التعليم دراسة تحليلية مقارنة ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص٥٧.

(٣) عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، نقلاً عن: أميل فهمي: ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، نقلاً عن: أميل فهمي: الرقابة على الإدارة التعليمية، الواقع والإصلاح ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦.

كما أن طابع الإدارة التربوية وما تشتمله من نظم تعليمية، لا يمكن عزله عن طابع الإدارة العامة السائدة في الدولة، ولا يوجد نوع من التنظيم الحكومي، يترك النظام التعليمي، دون نوع من تدخل السلطة المركزية في شئونه[1].

"إن الممارسات الفعلية لإدارة التربية، والإدارة العامة، تخضع لظروف كبيرة هي ما نصطلح على أن نطلق عليها، اسم (القوى أو العوامل الثقافية)، وهذه القوى أو العوامل الثقافية، تؤثر في إدارة التربية، ومن ثم تختلف هذه الإدارة في كل ما يتصل بها، من بلد إلى بلد آخر"[2]. وتلاحظ الباحثة اتفاق آراء رواد الإدارة التعليمية في "مصطلح القوى والعوامل الثقافية" التي تؤثر في نظم التنظيم، حيث أن الإدارة التعليمية لا تدور في فراغ، بل تستمد مواصفاتها من الجو العام، وما يشمله من ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية.

كما أن هذه القوى والعوامل متكاملة ومتفاعلة فيما بينها، وتكون في النهاية ما يطلق عليه (ثقافة المجتمع)، التي تميز مجتمعاً عن مجتمع آخر. كما هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية في تأثيرها على إدارة التربية، حيث أن هناك عوامل، قد يكون تأثيرها أكبر، من تأثير غيرها من العوامل.

وفي ضوء ما سبق ذكره من القوى والعوامل الثقافية يمكن ذكر العوامل الثقافية أو الموجهات الثقافية في إدارة التعليم، مع التركيز على عاملين من هذه العوامل.

(١) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية دراسة مقارنة ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦، ص٥٣.

(٢) عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة، مرجع سابق، ص٥٤.

١- العوامل التاريخية.
٢- العوامل الثقافية.
٣- العوامل الاقتصادية.
٤- عوامل لها صلة بالانثروبولوجيا.
٥- عوامل لها صلة باللغة.
٦- عوامل لها صلة بالجغرافيا.
٧- عوامل لها صلة بالدين.
٨- عوامل لها صلة بالحضارة[1].

١- العوامل التاريخية:

يقسم البعض بلاد العالم -من حيث التقدم والتخلف- إلى أربع مجموعات أو مستويات: البلاد المتخلفة، والبلاد الآخذة في التقدم، والبلاد التي تقدمت فعلاً ومن بينها مصر، والبلاد المتقدمة[2]. وسبب هذا التقسيم أن البلاد المتقدمة قد تطورت من عصر تاريخي إلى العصر الذي يليه، تطوراً طبيعياً، أدى بها اليوم، إلى ما هي عليه من قوة وتقدم، متمثلاً فيما لديها من القوى البشرية عالية المستوى، كما ان هذه البلاد المتقدمة قد قطعت شوطاً بعيداً في النهوض بالتعليم.

أما البلاد المتخلفة أو الآخذة في التقدم والسائرة في طريقه، فقد كانت

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: ) عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم ، مرجع سابق، ص٥٩-١١٤.

(٢) عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، مرجع سابق، نقلاً عن:

- Harbison, Fredreck anf Myers, Charles A.: Education, Manpower & Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; McGraw-Hill Book Co. N.Y., 1964, P.33- Table 1.

في عزلة عن أوروبا أيام نهضتها وانطلاقتها، وتمثل ذلك في أمية أبنائها، والتناقض الواضح في سماتها، كما أن معظم قياداتها الإدارية قد قفزت إلى السلطة لا عن كفاية أو مقدرة بل نتيجة لانقلابات عسكرية.

ومصر الآن من البلاد التي تقدمت قليلاً -بناء على ما سبق ذكره- وهي تضع قدمها -إلى حد ما نسبياً- إلى مصاف البلاد المتقدمة. لكنه على الرغم من ذلك لا يمكن القول بأن ما يحدث في مجال الإدارة التعليمية في مصر يمثل ثورة إدارية. ومرجع ذلك أن ثورة يوليو عام ١٩٥٢، قد صاحبها اتجاه قوي نحو التعليم والتوسع فيه، وللأسف لم يصاحب هذا الاتجاه الثوري إعداد مسبق للكوادر الإدارية التعليمية، فلم تتمكن الإدارة التعليمية بالتالي من ملاحقة متطلبات هذا التوسع أو هذه الأعباء الجديدة، المتمثلة في العجز الكبير في معظم هيئات التدريس، وارتفاع كثافة الفصول الدراسية[1] إلا أن مع بداية الستينات دخلت مصر عصراً جديداً، هو عصر التخطيط القومي الشامل واتجهت الأنظار جميعها إلى المؤسسات التعليمية عامة.

كما أصبحت الإدارة التعليمية تعتمد على المفاهيم والأساليب المعاصرة كاتباع اللامركزية، أي الممارسة الحقيقية للأجهزة الشعبية بالمحافظات والمدن والقرى في توجيه الأجهزة التعليمية الحكومية، والرقابة على أنشطتها. أو ما يطلق عليه "تجربة الإدارة المحلية" التي واجهت صعوبات كثيرة في بادئ الأمر، ولم تعد الحل المناسب لمشكلات النهوض بالأقاليم. وأصبح الأمر الآن يتطلب شيئاً أعمق ونظاماً أفضل، وأن هذا لن يتأتى إلا عن طريق الحكم المحلي.

---

(١) صلاح الدين جوهر: المدخل في إدارة وتنظيم التعليم ، مرجع سابق، ص٨١-٨٢.

٢- العوامل السياسية:

"يقصد بها الأوضاع السياسية للمجتمع، وما تتضمنه من نظم الحكم، وما يتسم به من ديمقراطية أو استبداد، وما يتعرض له من استقرار أو إنهيار أو تدهور، وما قد يعانيه من هجوم، وما يضطر إليه من دفاع، ثم من حيث الاستقلال أو الاستعمار"[١].

إن كل ما يكتنف المجتمع من ظروف سياسية عامة، لها أثرها على إدارة التربية في حاضره.

إن مصر من البلاد التي تقدمت قليلاً -وفقاً لتقسيم هاربيسون ومايرز- كما سبق ذكره- وقطعت شوطاً في طريق التقدم، واهتمت بالديمقراطية إلى حد ما -ديمقراطية العالم الثالث- وخاضت تجربة الحكم المحلي في إدارة التعليم، المتمثلة في الممارسة الحقيقية للأجهزة الشعبية والمدن والقرى، إيماناً منها بقدرة الأفراد على قيادة المحليات التعليمية، وأيضاً إعطاء أكبر قدر من الحرية.

فلقد صدر قانون الإدارة المحلية ( رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠)، وبه بدأت أول ممارسة حقيقية للأجهزة الشعبية بالمحافظات [٢]. وتلا ذلك عدة قرارات وقوانين تنظيم تجربة الحكم المحلي والإدارة المحلية [٣]، نصت على ان تكون وحدات الإدارة المحلية هي المحافظات والمراكز والمدن والأحياء والقرى، ويتم إنشاء هذه الوحدات وتحديد نطاقها وتغيير أسمائها وإلغائها على النحو التالي:

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم دراسة تحليلية مقارنة، مرجع سابق، ص٥٩.

(٢ ) صلاح الدين جوهر: المدخل في إدارة وتنظيم التعليم ، مرجع سابق، ص ٨٣.

(٣ ) على السلمي: الإدارة العامة ، مرجع سابق، ص ٢٤٣ - ٢٤٤.

المحافظات: بقرار من رئيس الجمهورية.

المراكز والمدن والأحياء: بقرار من رئيس مجلس الوزراء.

القرى: بقرار من المحافظ.

هذا ويبلغ عدد وحدات الإدارة المحلية ٢٦ محافظة، ١٧٢ مدينة، ١٤٥ مركزا، ٢٦ حيا، ٨٠٨ قرية [١].

والتقسيم الإداري للبلاد على هذا النحو ليس جديدا، فهو يمتد إلى العصور القديمة، وقد قامت مجالس المديريات بإمكانياتها المحدودة، بدور لا ينكر في الحركة التعليمية في مصر الحديثة خاصة في المرحلة الأولى [٢]. كما قسمت جمهورية مصر العربية إلى أقاليم اقتصادية يضم كل منها محافظة أو اكثر، ويشكل بكل محافظة مجلس شعبي محلي، وأيضا يشكل مجلس شعبي محلي للمدن، وكذا للمركز والحي وللقرية.

وإدارة التعليم على المستوى القومي ( المستوى العام أو المركزي) هي أعلى مستويات الإدارة التعليمية، وتمثل السلطة المباشرة للدولة للإشراف على التعليم [٣]. أما إدارة التعليم على المستوى الإقليمي " فيقصد بها تنظيم وإدارة الشئون المحلية لكل منطقة بالدولة، بواسطة سكان هذه المنطقة أنفسهم، على نحو يتفق مع مصالحهم، وذلك عن طريق هيئات محلية مسئولة لها شخصية

(١) حسن أحمد توفيق : الإدارة العامة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٣ ، ص ٧٢.

(٢) أبو خلدون ساطع الحصري : حولية الثقافة العربية ، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافة، الحولية الخامسة، عن الأعوام الدراسية ٥٣ / ٥٤ – ٤٥/ ٥٥، ٥٥/ ١٩٥٦ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٧، ص ٤١٤ – ٤١٥.

(٣) عرفات عبد العزيز سليمان: استراتيجية الإدارة في التعليم دراسة تحليلية مقارنة ، مرجع سابق، ص ١٣١.

معنوية، تمثل الأهالي ويتم اختيارهم بطريق الانتخاب[1]. والحكم المحلي يعتبر بهذا طريقا من طرق الإدارة، وليس صورة من صور الدولة. ومن صور المستوى الإقليمي في إدارة التعليم، المحافظات والسلطات المحليات، أما المستوى المحلي في الإدارة التعليمية فيعتبر أدني المستويات الإدارية من حيث تقسيماته وأجهزته العاملة، وهو أقلها نسبيا في تحمل الأعباء والمسئوليات الأساسية في إدارة التعليم. ومن صور المستوى المحلي الإدارات التعليمية في المدن أو الأحياء، أو القطاعات، أو الأقسام التعليمية أو المناطق الريفية، والقرى كما في جمهورية مصر العربية.

وتري الباحثة: أن إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة - دور الحضانة ورياض الأطفال - ستتبع نفس الأسلوب الإداري السائد في المجتمع - تجربة الإدارة المحلية أو الحكم المحلي - باعتبارها مرحلة ما قبل التعليم الأساسي، ويسري عليها ما يسري على مراحل التعليم الأخرى في المجتمع، إلا أن الباحثة تفضل الاتجاه إلى المركزية في إدارة هذه المؤسسات بداية ولفترة زمنية إلى أن تتحدد فلسفة الحياة المستقرة لمصر والتقدم الذي يدعو إلى الاتجاه إلى اللامركزية.

**جـ- الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر:**

قبل الحديث عن الأجهزة المسئولة أو المنظمات والوكالات المهتمة بطفل ما قبل المدرسة، ترى الباحثة أن للأسرة، دوراً كبيراً في تنشئة الطفل، والأسرة مؤسسة تربوية متميزة، ولا يمكن إنكار دورها في أن الطفل ينال فيها أولى مقومات نموه الجسمي والصحي، ويستقي الطفل منها عاداته

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: المرجع السابق، ص ١٣٤.

وأخلاقه وطباعه، ويتعلم معاني العطف والتعاون والتضحية، كما يتعلم اللغة والتعبير وطريقة الكلام[1]. ففي جماعة الأسرة تبرز وتتشكل إلى حد كبير شخصية الفرد.

فالأسرة رابطة اجتماعية من زوج زوجة وأطفالهما- أو بدون أطفال- أو من زوج بمفرده مع أطفاله، أو زوجة بمفردها مع أطفالها، أو قد تكون أكبر من ذلك[2]. وتلاحظ الباحثة أن هذا التعريف للأسرة ينطبق على نمط الأسرة المعتادة أو الأسرة المركبة.

على أن البعض يفرق بين المفهوم الضيق للأسرة والمفهوم الشامل للأسرة، ويعني بالمفهوم الأول الجماعة الإنسانية التي يتعامل معها الفرد والتي يعيش فيها السنوات التشكيلية الأولى، أما المفهوم الثاني فيعني الجماعة الإنسانية التي تضم الإنسان في كل مكان بالعالم والذي يؤثر فيها الفرد ويتأثر بمؤثراتها [3]. فكلما نما الفرد أصبح يتطلع إلى توسيع دائرة أسرته، ويصبح للفرد عدة جماعات منها أسرة الرفاق وأسرة النادي.

كما أنه إذا شاع في جو الأسرة نوع من التكامل بين سلوك الأب وسلوك الأم، فيؤدي ذلك إلى تدعيم المناخ الديمقراطي المناسب لتنشئة الأطفال[4].

كما أنه في السنوات الخمس الأولى، يلعب الأفراد الآخرون في الأسرة

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية، مرجع سابق، ص٣٠-٣٥.

(2) Harbison, f. & Myers, A.J.: OP. Cit., p. 33, table1.

(٣) عبد المنعم محمد حسين: الأسرة ومنهجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص١٢- ١٣.

(٤) فؤاد البهي السيد: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨١، ص١٨٧، ١٩٥.

أدواراً مهمة في حياة الأطفال وتنشئته الاجتماعية، ذلك لأنهم يؤلفون مع الأم الميدان الاجتماعي الأول الذي يحتويه[1].

إلا أنه بتطور الحياة، وتقدم المدنية، وضعف دور الأسرة، اتجه الأفراد إلى البحث عن مؤسسات اجتماعية تربوية تحل محل الأسرة في تربية الطفل، وكانت دور الحضانة ورياض الأطفال هي الأجهزة أو هي الوسيلة التي يريدها الأفراد لتربية الناشئة.

والأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في جمهورية مصر العربية كثيرة ومتنوعة، مثل الإدارة العامة لرياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم، وإدارة الأسرة والطفولة بوزارة الشئون الاجتماعية، والمجلس القومي للطفولة والأمومة وغيره.

على أن الباحثة قسمت هذه الأجهزة المتعددة قسمين حسب الوجهة الإدارية تتمثل فيما يلي:-

أ- الأجهزة المسئولة المخططة: كوزارة التربية والتعليم وما يماثلها.

ب- الأجهزة المسئولة المنفذة: دور الحضانة ورياض الأطفال.

**أ- الأجهزة المخططة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة:**

ستركز الباحثة في دراستها النظرية والميدانية على ثلاثة أجهزة مسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة تتمثل فيما يلي:-

(١) وزارة التربية والتعليم.

(٢) وزارة الشئون الاجتماعية.

---

(١) فوزية دياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ١٢١- ١٣١.

(٣) المجلس القومي للطفولة والأمومة.

**(١) وزارة التربية والتعليم:**

لقد رأت وزارة التربية والتعليم ضرورة وجود إدارة عامة لرياض الأطفال وفقاً للقرار الوزاري رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٨ بشأن تنظيم العمل بالوزارة لتشرف على كل ما يخص طفل ما قبل المدرسة. إن هذه العملية التربوية تحتاج إلى تجهيزات وتسهيلات وعناصر أساسية، منها: المبنى والمرافق المناسبة لاحتياجات طفل الروضة، والكوادر المؤهلة تأهيلاً تربوياً، والبرامج والأنشطة والفعاليات المتكاملة، كما آمنت القيادات المخططة بضرورة أن يتلقى الطفل قبل إلتحاقه بمرحلة التعليم الأساسي مجموعة من العادات الاجتماعية والسلوكية تغرس فيه بذور الشخصية الإنسانية والقيم الأخلاقية والأسس السليمة لنمو شخصيته في المستقبل(١).

هذا وقد أوضحت النشرات واللوائح الخاصة بالإدارة العامة لرياض الأطفال المقصود من رياض الأطفال "بأنها مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة، يلتحق بها الأطفال من الرابعة إلى السادسة، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل متمثلة في أبعاده الجسمية والحسية والعقلية واللغوية والإنفعالية والاجتماعية إلى أقصى حد تسمح به قدرته"(٢).

---

(١) وزارة التربية والتعليم: نشرة دورية ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٠، ص١-٢ بتاريخ ١٩٩٠/٢/٧.

(٢) وزارة التربية والتعليم: نشرة دورية ، بتاريخ ١٩٩٠/٢/٧، ص٣.

وتلاحمت القرارات الوزارية مع النشرات واللوائح في تحديد الأهداف التربوية لطفل ما قبل المدرسة، فقد نص القرار الوزاري رقم (١٥٤) لسنة ١٩٨٨ على بعض الأهداف الهامة للطفل، منها -على سبيل المثال- التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل المجتمع ومبادئه، والانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء[١].

ولتحقيق أهداف النمو يجب ألا يزيد عدد أطفال الفصل في رياض الأطفال عن ثلاثين طفلاً،كما يخصص لكل فصل معلمتان، وتعمل رياض الأطفال ستاً وثلاثين ساعة أسبوعياً على مدى ستة أيام، ولا يقسم اليوم بروضة الأطفال إلى حصص دراسية بل تعمل بنظام اليوم المتكامل، كما لا يجوز تكليف الأطفال بواجبات منزلية، وتتولى وزارة التربية والتعليم تشكيل لجنة متخصصة في مناهج طفل ما قبل المدرسة، ويلتحق بفصول رياض الأطفال ما بين الرابعة والسادسة، ويجوز التجاوز عن هذا السن في حدود ثلاثة أشهر كحد أقصى بالنقص أو الزيادة[٢].

ثم عدل القرار السابق بالقرار الوزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩، وأصبح أكثر شمولاً وتضمن بنوداً أكثر إيجابية وموضوعية[٣]. ويلاحظ أن

---

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٥٤) لسنة ١٩٨٨، بشأن تنظيم رياض الأطفال في المدارس الرسمية ، الفصل الثاني، مادة (٥) ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٨، ص٢.

- هدى الناشف: رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص٦٩-٧٠.

(٢) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٥٤) لسنة ١٩٨٨ بشأن تنظيم رياض الأطفال ، ص١-٣.

(٣) وزارة التربية التعليم: قرار وزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩ بشأن تنظيم رياض الأطفال التابعة أو الملحقة التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية والخاصة .

وزارة التربية والتعليم تراعي التطورات والتغيرات والاتجاهات المعاصرة التي تحدث، فلا تقف جامدة صلبة، ولكنها تفسح الطريق للمرونة والتعديل.

ثم صدر قرار وزاري آخر رقم (١٠٥) لسنة ١٩٩١ بشأن الحد الأدنى لسن القبول برياض الأطفال بالمدارس الرسمية والخاصة[١]. وبالنسبة للنواحي المالية فقد فسرها القرار الوزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩. إذ أوضحت بنوده ضرورة تحصيل اشتراكات ومقابل خدمات عن الأطفال عن النشاط العام، على أن تحصل مقابل الخدمات دفعة واحدة في اول العام الدراسي. وتفتح الروضة حساباً خاصاً بأحد البنوك تودع به الحصيلة أولاً بأول، كما تصرف من هذه الموارد المالية الأجور والمكافآت والحوافز لجميع العاملات بهذه الرياض[٢].

وتتفق الباحثة مع وزارة التربية والتعليم في ضرورة تحصيل مقابل خدمات من الأطفال، حيث أن تكلفة تربية طفل ما قبل المدرسة لابد وأن تكون تشاركيه بين البيت والروضة، كما أن صدور القرار الوزاري السابق الخاص بتمويل الروضة يعتبر نوعاً من التخطيط الذي يهتم بالتنبؤ بالمستقبل والاستعداد له، ويتضمن الاختيار من بين البدائل المختلفة وينتهي باتخاذ قرار معين وهو "ضرورة تحصيل مقابل خدمات من الأطفال عن النشاط العام" لتحقيق أهداف تربية طفل تلك المرحلة.

(١) وزارة التربية التعليم: قرار وزاري رقم (١٠٥) لسنة ١٩٩١ بشأن الحد الأدنى لسن القبول برياض الأطفال، مطابع الوزارة، القاهرة، ١٩٩١، ص١-٢.

(٢) وزارة التربية التعليم: قرار وزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩، مطابع الوزارة، القاهرة، ١٩٨٩، ص١-٣.

هذا، وقد أوضحت النشرات الإرشادية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم أركان النشاط التي يمكن أن ينفذ بعضها في تأثيث قاعة روضة أطفال في حجرة واحدة أو في مراكز منفصلة داخل الروضة[1]. على أن تترك الحرية لكل روضة في حدود قدراتها المالية ومساحة حجراتها في تنفيذ بعض الأركان.

**(٢) وزارة الشئون الاجتماعية:**

تبلورت جهود وزارة الشئون الاجتماعية في حل مشكلة خروج المرأة للعمل، وعدم توافر بديل عن الأم في الأسرة لرعاية الأطفال منذ الميلاد وحتى قبيل دخول المدرسة فيما يلي:

أ- نظام دور الحضانة.

ب- نظام الأسر المضيفة.

كما تبلورت جهود نفس الوزارة في رعاية الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بسبب تفكك وتصدع الأسرة أو بسبب التيتم وذلك بالنسبة للأطفال من سن ست سنوات فاكثر فيما يلي:-

أ- نظام المؤسسات الإيوائية.

ب- نظام الأسر البديلة.

كما اهتمت وزارة الشئون الاجتماعية -الإدارة العامة للتأهيل الاجتماعي للمعوقين -بالطفل المعوق، واعتبرت أن التأهيل الاجتماعي رسالة تنمية للمعوقين بخاصة، وللمجتمع على وجه العموم.

---

(١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: نشرة إرشادية عن أركان الروضة ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ص٢-٧.

فلقد عرف القانون رقم (٥٠) لسنة ١٩٧٧[١] دور الحضانة "كل مكان مناسب مخصص لرعاية الأطفال الذي لم يبلغوا سن السادسة". كما نظم القانون أهداف دور الحضانة، واختص وزارة الشئون الاجتماعية بالإشراف والرقابة عليها، كما فسر هذا القانون شروط فتح دور الحضانة، وأوضح الكيان القانوني للدار، وألزم صاحب الدار بوضع لائحة داخلية تعتمد من مديرية الشئون الاجتماعية المختصة مع مراعاة اللائحة النموذجية التي تصدر بقرار من وزير الشئون الاجتماعية، كما فسر قانون (٥٠) لسنة ١٩٧٧ النظام المالي لدار الحضانة، وأيضاً طرق التفتيش والرقابة الإدارية والمالية على دور الحضانة[٢].

وتلاحظ الباحثة اهتمام مصر بإنشاء دور الحضانات داخل ربوع الجمهورية، بشرط تبعية السياسات واللوائح للدار للسياسات واللوائح التي تصدرها وزارة الشئون الاجتماعية، مما يتضح منه التكامل والترابط في الخطط والأهداف، وأيضاً شيوع المركزية واللامركزية أو الوسطية أو التشاركية في التخطيط.

ثم عمل القانون السابق بالقانون رقم (٢٠٧) لسنة ١٩٧٨، وأضيف إليه بعض المواد الجديدة مثل: الجهاز الوظيفي لدار الحضانة الذي يتكون من المدير والأخصائيين والمشرفة والطبيب والممرضة وأمين المخزن والطباخ والخدمات المعاونة[٣] -وتلاحظ الباحثة أن وظيفة التشكيل- "التي تعني حسن

(١) جمهورية مصر العربية: القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ ، مادة ١، ص١. وزارة الشئون الاجتماعية.

(٢) جمهورية مصر العربية: المرجع السابق ، مادة ١-٣٠، ص ١-٦. وزارة الشئون الاجتماعية.

(٣) جمهورية مصر العربية -قانون رقم ٢٠٧ لسنة ١٩٧٨ ، مادة ١-٢٤، ص١-١٢. وزارة الشئون الاجتماعية.

اختيار وتعيين وتدريب وترقية العاملين الإداريين"[1]- من واقع القانون السابق سليمة إلى حد ما، ولكن هل هي مطبقة في الواقع الفعلي كما جاءت بالقانون؟

أما نظام الأسر المضيفة: فقد فسرها القرار الوزاري رقم ٣٠١ لسنة ١٩٧٢، وقصد بنظام رعاية أبناء العاملات في أسر مضيفة تحقيق بعض الأهداف التربوية، وأشار القرار الوزاري إلى جهة الإشراف على هذه الأسر المضيفة حتى يمكن رعاية الطفل، كما أوضح القرار طريقة التعاقد بين ولي أمر الطفل وبين الأسرة المضيفة، وبين القرار الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوفر في الأسر المضيفة، كالرغبة الصادقة لدى ربة الأسرة في القيام بهذه الخدمة، وألا يزيد عدد أطفال الأسر المضيفة الذين في سن الحضانة عن اثنين، ويمكن للأسرة المضيفة الواحدة أن ترعى عدداً من الأطفال بحد أقصى خمسة أطفال، كما أنه على الأسرة المضيفة أن تقبل زيارة الأخصائية الاجتماعية بمعدل مرة واحدة أسبوعياً[2]. وتلاحظ الباحثة أن نطاق الإشراف -أي العدد الذي يمكن للأسرة المضيفة رعايته والإشراف عليه -معقول إلى حد ما حسب معايير الإشراف السليمة، إلا أن الإشراف السليم لا يتحدد بالعدد فقط ولكن بالكيفية أيضاً،فهناك الوقت والحيوية للأسرة المضيفة والطاقة الذهنية لها، والمواقف الإشرافية التي تتعرض لها الأسرة المضيفة أيضاً.

كما أن نظام رعاية أبناء العاملات في أسر مضيفة قد نظمها القرار

(١) عادل شكري: بحوث العمليات كأداة لترشيد القرارات الإدارية، مرجع سابق، ص٥١.

(٢) عادل قورة ومحمد جمال الدين حامد: تشريعات الطفولة في مصر ، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٩١، ص٧٧-٧٨.

الوزاري رقم (٣٠١) لسنة ١٩٧٢، وبين أغراضها لأوجه الرعاية الاجتماعية والتعليمية والصحية والدينية والترويجية لأبناء العاملات[١].

وبالنسبة لنظام التأهيل الاجتماعي للمعوقين فلم تغفله وزارة الشئون الاجتماعية، ولم تنسه القيادة الرشيدة لمصر في إعلان اعتبار العشر سنوات القادمة (١٩٨٩-١٩٩٩) عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته، خاصة في المادة التاسعة من الوثيقة[٢] - فلم يكن الاهتمام بهذا الميدان وليد الظروف المستحدثة في الخدمة الاجتماعية، وإنما استمد جذوره من أصالة شعب مصر التي طبعت على التواد والتراحم بين أفراد المجتمع، ففي عهد الفراعنة كان ضعيف البنية يقوم بطي الملابس فقط، وضعيف العقل يقوم بلضم الخرز في عملية الأشغال اليدوية وجاء العصر الإسلامي ليتحمل الخلفاء وحكام المسلمين المسئولية أمام الله من أجل المعوقين، وهكذا حتى العصر الحالي، مما يتضح معه مدى الاهتمام بالطفل المعوق.

### (٣) المجلس القومي للطفل والأمومة:

يعتبر المجلس القومي للطفولة والأمومة أحد الهياكل التنظيمية، المهتمة بطفل ما قبل المدرسة على المستوى القومي (العام). لقد كان لإنشائه في ٢٤ يناير ١٩٨٨ بقرار من السيد رئيس الجمهورية أثر كبير في حياة الطفل المصري.

ويتكون هذا الهيكل التنظيمي من عدة مستويات إدارية ولجان فنية

(١)جمهورية مصر العربية -القرار الوزاري رقم ٣٠١ لسنة ١٩٧٢ ، مادة ١-١٥، وزارة الشئون الاجتماعية، ص١-٤.

(٢) محمد حسني مبارك: وثيقة إعلان اعتبار العشر سنوات القادمة ١٩٨٩-١٩٩٩ عقداً لحماية الطفل المصري

استشارية وأمانة فنية من الخبراء والمفكرين في مجال الأمومة والطفولة. ويقوم المجلس باقتراح السياسات العامة في مجال الطفولة، كما يقوم بوضع الخطط القومية الشاملة في هذا المجال، ويقوم المجلس بالاتصال بالمحليات من خلال مجموعات عمل بهدف مشاركة المحليات في شئون الطفولة، كما يتعاون المجلس القومي للطفولة والأمومة مع هيئات كثيرة متعاونة[1].

وللمجلس تجارب رائدة في المحليات، فلقد قامت الأمانة العامة للمجلس القومي للطفولة والأمومة في المدة من ٢-١٠ ديسمبر ١٩٩٠ وبالاشتراك مع وزارتي التعليم والشئون الاجتماعية ومحافظة الشرقية بوضع برنامج لمعلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بهدف التدريب على تصنيع وإنتاج الوسائل التعليمية ذات الكفاءة العالية، بغرض المساهمة في تنمية الطفل[2]. كما عبر إلى المجتمع العالمي وسيشارك المجلس الدولي للطفولة بباريس في دراسة عن فعالية وسائل الاتصال المختلفة، وكيفية تفاعل الطفل المصري مع البرامج التي توجه إليه في المجالات الصحية والتربوية والاجتماعية والتثقيفية[3]، ومنه يتضح مدى التكامل والتنسيق على المستوى العالمي في مجال الطفولة.

على أن أبرز منجزات المجلس القومي للطفولة والأمومة الانتهاء من إصدار كتاب "دليل الوالدين إلى تنمية الطفل" المتضمن : عاية الأم حاملاً،

---

(١) وحدة الإعلام بالمجلس القومي للطفولة والأمومة: نشرة إخبارية، العدد (١)، مطبوعات المجلس، القاهرة، ١٩٩٠، ص٤-٥.

(٢) وحدة الإعلام بالمجلس القومي للطفولة والأمومة: نشرة إخبارية عن تجربة رائدة في الزقازيق، مطبوعات المجلس، القاهرة، ١٩٩١، ص٤.

(٣) وحدة الإعلام بالمجلس القومي للطفولة والأمومة: المرجع السابق، ص٣.

لطفل جنيناً ووليداً حتى بلوغه السادسة، من عمره، وأيضاً إقرار إصدار
ليل تعريف" يقدم لكل معنى بقضايا الطفولة والأمومة، والانتهاء من تنفيذ
شروع إنشاء "مركز التنمية المتكاملة للطفولة المبكرة"، واكتمال الدراسات
الخاصة بإنشاء وحدة للمعلومات بالأساليب التقنية الحديثة، وعمل دراسة من
ملامح المجتمع المصري في التسعينيات[1].

كل هذا من أجل الطفل المصري، التي أصبحت همومه وآماله قضية سياسية من الدرجة الأولى، فلم تعد مجرد قضية اجتماعية، يكفي الاهتمام بها بالتعليم والصحة، بل أصبحت ترتبط بالتنمية والسلام والتقدم[2].

**ب- الأجهزة المنفذة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة "دور الحضانة ورياض الأطفال":**

توالت القوانين والقرارات الوزارية بشأن تنظيم وإدارة دور الحضانة ورياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، ولعل أهم القرارات الحكومية هي التي جعلت دور الحضانة تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية، ورياض الأطفال تابعة لوزارة التربية والتعليم[3].

وقد اهتمت الدولة بأن يكون إشراف وزارة الشئون الاجتماعية على دور الحضانة، فقد أنشئت بقرار من وزير الشئون الاجتماعية "لجنة عليا"

---

(١) وحدة الإعلام بالمجلس القومي للطفولة والأمومة: نشرة إخبارية ، المرجع السابق، ص٣.

(٢) وحدة الإعلام بالمجلس القومي للطفولة والأمومة: نشرة إخبارية ، مطابع المجلس القومي للطفولة والأمومة، القاهرة، العدد (٢)، ١٩٩١، ص١.

(٣) جمهورية مصر العربية: قرار وزير التربية والتعليم رقم ١٥٠ بتاريخ ١٩٧٩/٧/٤. وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم: قرار وزير التعليم رقم ٢٣١ بتاريخ ١٩٨٩/٩/١٨ .

لدور الحضانة، تتكون من أشخاص أكفاء لرعاية طفل ما قبل المدرسة[1]. كما نص القرار على أن تنشأ بكل محافظة من محافظات الجمهورية لجنة تسمى "شئون دور الحضانة" برئاسة المحافظ. ويتضح مدى المساهمة على المستوى القومي (العام) في الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة.

وقد تضمنت نصوص القرارات والقوانين الخاصة بدور الحضانة العديد من الفقرات التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بدور الحضانة، ونظام العمل فيها، والشروط التي يجب توافرها في كل دار، وكذلك الجهاز الوظيفي، وبرامج الخدمة، والنواحي التربوية التي ينبغي مراعاتها وتطبيقها.

وتتزايد دور الحضانة داخل جمهورية مصر العربية من عام إلى آخر، فقد بلغ عدد دور الحضانة (٧٩٣) داراً عام ١٩٦٣[2]، ثم قفز الرقم إلى (٤٦٤١) داراً عام ١٩٩٠/١٩٩١[3]. ولعل الجدول التالي يوضح هذه الزيادة الأخيرة.

**جدول رقم(٢)**
**يوضح توزيع دور الحضانة على مستوى جمهورية مصر العربية**

| النوع | حضرية | ريفية | صحراوية | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| العدد | ٢٩٠٧ | ١٥٥٨ | ١٧٦ | ٤٦٤١ |

إن العدد الإجمالي السابق (٤٦٤١) لدور الحضانة قد ساهم في تكوينه

(١) جمهورية مصر العربية: القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ ، ص٧. وزارة الشئون الاجتماعية.
(٢) عادل قورة ومحمد جمال الدين حامد: مرجع سابق، ص٧١.
(٣) جمهورية مصر العربية: بيانات إحصائية للإدارة العامة للأسرة والطفولة، وزارة الشئون الاجتماعية، ١٩٩٠-١٩٩١.

الجمعيات الأهلية، والأفراد، ومراكز الشباب، والمصانع والشركات العامة، والوحدات المحلية .. وماشابه ذلك. وتتنوع دور الحضانة بين دور للرضع ودور للأطفال العاديين وبين دور للرضع والأطفال حتى سن ما قبل المدرسة. وقد فسرت القرارات أيضاً مواصفات دار الحضانة من حيث الموقع والمبنى والمرافق ومستلزماتها من أثاث وأدوات النشاط المختلفة[1]. كما لم تغفل القرارات الجهاز الوظيفي لدور الحضانة المتمثل في مديرة الدار، الأخصائي، والأخصائي الفني، والمشرفة، والطبيب والممرضة. واهتمت أيضاً القرارات بنظام الرعاية الصحية والترفيهية والفعلية للأطفال.

أما بالنسبة لرياض الأطفال التي تعني "أماكن البهجة والمتعة" حيث يتريض الصغار، ويقضون أوقاتاً سعيدة فإلى جانب لعبهم ومرحهم، تتهيأ لهم الفرص ليتعلموا بعض المهارات، وليكتسبوا بعض الخبرات من خلال ما يتوفر لهم من انشطة وممارسات تربوية هادفة[2].

فقد اهتمت مصر برياض الأطفال منذ زمن بعيد، ففي عام ١٩٤٣ أنشئت في القاهرة أول روضة رسمية حكومية.

وقد اهتمت الدولة بأن يكون لوزارة التربية والتعليم الإشراف على رياض الأطفال الرسمية أو الخاصة على مستوى الجمهورية.

وقد صدرت عدة قرارات وزارية بشأن رياض الأطفال تنظم طريقة إنشائها، مواصفاتها ونظام الدراسة والمناهج والخطط، وشروط القبول،

---

(١) جمهورية مصر العربية: قرار وزاري رقم (٢٠٧) لسنة ١٩٧٨ ، المواد ١٦-١٩، وزارة الشئون الاجتماعية.

(٢) عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية ، مرجع سابق ، ص١٦١.

وهيئات الإشراف، وطرق التمويل[1].

لقد فسر القرار الوزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩ بشأن رياض الأطفال التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية، ينظم طرق تحصيل الإشتراكات، ومقابل الخدمات الإضافية، والتأمينات من أطفال رياض الأطفال، كتسديد الأطفال لثمن الكتب، وثمن التغذية .. إلى غير ذلك. وتفتح الروضة حساباً خاصاً بأحد البنوك، كما تلتزم الإدارة التعليمية المختصة بالإنفاق على الرياض التابعة لها، ويخصص لكل روضة سلفة مستديمة لمواجهة الظروف، كما تلتزم الإدارة التعليمية بتعيين جميع العاملين اللازمين لهذه الرياض بما يتفق مع مستوى الكفاية المطلوبة الأطفال وتلاحظ الباحثة أن تمويل رياض الأطفال بالجمهورية يتم بمساهمة أولياء أمور الأطفال.

وأيضاً صدرت النشرات التي تنظم تنمية النواحي العقلية والجسمية الاجتماعية والنفسية لطفل تلك المرحلة، وذلك من خلال إصدار قائمة كتب للمعلمة، معظمها يدور حول إعداد الطفل للكتابة، وتنمية المهارات اللغوية، والمهارات الرياضية، والمهارات الاجتماعية والأخلاقية والوطنية[2]. وتلاحظ الباحثة اهتمام المربين بتنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطفل، وإعداده لمرحلة اللاحقة من خلال الأنشطة التي تقدم له.

كما أوضحت القرارات الوزارية الحد الأدنى لسن القبول برياض الأطفال بالمدارس الرسمية والخاصة، حيث يرتبط سن القبول بالروضة

---

(١) جمهورية مصر العربية: قرار وزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩ ، مادة ١-١٢، ص ١-٣، وزارة التربية والتعليم.

(٢)جمهورية مصر العربية: قائمة كتب المعلمة، ١٩٩١ ، مادة ١-٢، ص ١-٢، وزارة التربية والتعليم.

بنواحي النمو المختلفة التي تمكن الطفل من النمو السليم المتكامل داخل الروضة.

كذلك توالت النشرات بشأن الأركان لتي يمكن أن ينفذ بعضها في تأثيث قاعة روضة أطفال في حجرة واحدة أو في مراكز منفصلة داخل الروضة" كركن اللغة، وركن القراءة، وركن المكعبات، وركن الرياضيات، وركن استخدام الأخشاب، وركن العلوم، وركن الدراسات الاجتماعية، وركن اللعب الإيهامي، وركن الموسيقى[(١)]. وتلاحظ الباحثة أن هذه النشرة تهتم بتأثيث الروضة بأركان النشاط المختلفة، والتجهيزات المناسبة لطفل ما قبل المدرسة.

أما عن اختصاصات الإدارة العامة لرياض الأطفال، فيتبلور أهمها فيما يلي[(٢)]:

- الاشتراك في استصدار القرارات الوزارية المنظمة لمرحلة رياض الأطفال.
- نقل الخبرات في مجال المادة الدراسية من محافظة إلى أخرى.
- تشجيع الابتكار والتجديد في وسائل تحسين العملية التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة.
- وضع خطة للمتابعة بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

ويلاحظ أن اختصاصات ومسئوليات الإدارة العامة لرياض الأطفال واضحة، ويتم تقسيم العمل على العاملين بالديمقراطية والمشاورة والمداولة،

---

(١) جمهورية مصر العربية: نشرة إرشادية عن أركان النشاط، ١٩٩٠ ، ص ١-٧، وزارة التربية والتعليم.

(٢) جمهورية مصر العربية: اختصاصات الإدارة العامة لرياض الأطفال، ١٩٩١ ، ص ١-٧، وزارة التربية والتعليم.

والاستفادة بالخبرات الناجحة ونقلها من محافظة إلى أخرى، كما أن الإدارة العامة لرياض الأطفال تهتم بالمتابعة لتصحيح الانحراف، وتدعيم أوجه القوة.

**ثانياً: إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلترا:**

تتضح إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلترا عند التعرف على المناخ العام للإدارة والتنظيم في إنجلترا، وكذلك التعرف على بعض العوامل الثقافية المؤثرة على نظم التعليم الإنجليزية، وكذلك التعرف على الأجهزة المسئولة عن تربية طفل تلك المرحلة.

**(١) المناخ العام للإدارة والتنظيم في إنجلترا:**

تقوم فلسفة الحياة في غرب أوروبا، على أساس الفلسفة (الليبرالية)، التي تقوم على (الإيمان بالإنسان)، وعلى توفير الحرية الكاملة له، وتعد هذه الفلسفة، رد فعل عنيف للكبت، الذي عاناه الإنسان الأوروبي في العصور الوسطى من مظالم الكنيسة متحالفة مع الإقطاع والدولة[١].

وتنعكس هذه الفلسفة الليبرالية، على مختلف جوانب الحياة في غرب أوروبا. فتوجد الحرية السياسية، والحرية الاقتصادية، والحرية الدينية، وتوجد أيضاً إدارة التربية (إدارة شعبية)، أي أن شئون التربية موضوع في يد الشعب، لا في يد الدولة.

ورغم بعض النظم المركزية التي سادت في أوروبا، إلا أن هذه النظم تسمح لهيئات كثيرة بنقده وتوجيهه، فيلعب البرلمان دوراً هاماً في مناقشة السياسة التعليمية، ويوجد أيضاً مجلس أعلى للتعليم القومي، والصحافة

(١) عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، مرجع سابق، ص٢٩٧.

التربوية اليقظة[1]. ويعني ذلك أن الإدارة المركزية وانفراد النظام بالإشراف على التربية -بتوحيد نظام العمل وسهولة الرقابة عليه وتجنب الإسراف في النفقات- يثير اهتمام الهيئات والأفراد بمشاكل التعليم، وتصبح مسئولية إدارة التربية تشاركيه أو لا مركزية.

ومن المعلوم أن النمط الإداري في إنجلترا يقوم بين الجمع بين المركزية واللامركزية في إدارة التربية وتمويل برامجها، بشكل يحقق قيادة السلطة المركزية، وحرية السلطات المحلية بشكل فريد. وقد خلق هذا النمط الإداري ما مرت به إنجلترا من ظروف تاريخية تأكدت بعد الإصلاح الديني حيث صارت الكنيسة فرعاً من الحكومة الدنيوية، وأصبح الاختلاف في العقيدة يعد خيانة، وصارت حرية العقيدة تعد مخالفة سياسية[2]. مما يوضح هيمنة الكنيسة على الشئون في البلاد.

لقد كان من أهم التطورات في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، أن ظهرت حركة تعليمية قوية تمثلت في صدور بعض القرارات والقوانين مثل: قانون بلفور (Balfour Act) سنة ١٩٠٢ الذي نقل اختصاصات التعليم إلى السلطات المحلية، وقانون فيشر (Fisher Act) سنة ١٩١٨ الذي طالب السلطات التعليمية بتقديم الخدمات الصحية والترفيهية، وقانون بتلر (Butler Act) سنة ١٩٤٤ الذي يمثل خلاصة إصلاحات التعليم

---

(١) وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: المدخل في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص١٨٣.

(٢) عبد الغني عبود: المرجع السابق، ص٤٢، نقلاً عن:

Benians Sylvia: From Renaissance to Revolution, A study of the Influence of Political Development of Europe, Methuen, and cr. Ltd., London, 1923, p.90.

في بريطانيا[1]. ويعتبر قانون فورستر (Forester Act) عام ١٩٧٠ هو أول قانون أنشأ سلطات محلية للإشراف على التعليم، ثم تم إنشاء مجلس التعليم (Board of Education) لتحقيق الربط بين الهيئات المشرفة على التعليم. وبصدور هذه القوانين جميعاً صار هناك- بموجبها- هيئات ثلاثة تساهم في إدارة التعليم هي: الدولة، والسلطات المحلية، والهيئات الطائفية. وتلاحظ الباحثة أن القرارات والقوانين المختلفة التي صدرت بشأن التعليم في إنجلترا، هي في الواقع معلومات وبيانات كافية تتعلق بمشكلات التعليم، وقد استعان بها المنظمون الإنجليز في بناء هياكل التنظيم التعليمية، والنهوض بها ودعمها.

أما تمويل التعليم في إنجلترا فيختلف عنه في أمريكا، على الرغم من تشابههما في لا مركزية الإدارة التعليمية، في أن ثلثي الإنفاق الكلي على التعليم في كل سلطة من السلطات التعليمية المحلية في إنجلترا يأتي من الأموال العامة، في حين أن مكتب التعليم الفيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية لا يساهم بأي شئ في تمويل التعليم. فالحكومة المركزية في إنجلترا تساهم بمنحة كلية تصل إلى ٦٠٪ من ميزانية التعليم من خلال ما يسمى (Rate support grant) كإسهام من الدولة في الخدمات التي تقدمها المحليات[2]. كما أنه للسلطات المحلية الحق في قبول المنح والهبات وقبول إسهامات بعض الهيئات في ميزانية التعليم المحلي إلي جانب المصروفات التي يدفعها الطلاب في التعليم. وقد يمنح البرلمان إعانات لأى جهة حكومية تثبت عدم استطاعتها تحميل ضرائب.

---

(١) محمد منير مرسي: المرجع في التربية المقارن ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص٢١٤.

(٢ ) - أحمد إسماعيل حجي: التربية المقارنة ، الدار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٣٧٦.

أما النمط التنظيمي في إنجلترا فيتضح من خلال دراسة ما يلي :

أ- السلطة المركزية ( إدارة التربية والتعليم ).

ب- السلطة التعليمية المحلية.

جـ- مدارس الطوائف الدينية.

د- المدارس الحرة.

هـ- الخدمات الإضافية.

و- وسائل التعليم غير المباشر.

إن التنظيم الإداري يعد حجر الزاوية الذي يقوم عليه صرح الإدارة[1]. ويعتبر التنظيم جزءا من العملية الإدارية، فقد حلل سيرز[2] العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية هي : التخطيط- التنظيم- التوجيه- التنسيق- الرقابة.

لذلك يفضل دراسة التنظيم داخل المجتمع الإنجليزي من خلال الأجهزة المسئولة عن التربية بوجه عام، وتربية طفل ما قبل المدرسة بوجه خاص والمتمثلة فيما يلي:

أ- إدارة التربية والعلوم:

يرأس هذا الجهاز وزير التعليم الإنجليزي، وقد أعطيت له سلطات وصلاحيات واسعة، وألقيت عليه -في الوقت ذاته- أعباء أكبر لتحقيق الأهداف التعليمية. ويساعد الوزير في متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشي صاحبة الجلالة، وهم يعتبرون في خدمة الملكة وليس الوزير ويعينون من قبل التاج البريطاني، كما حددت مهام أعمالهم بعناية[3]. وتلاحظ الباحثة

---

(١ ) محمد ماهر عليش : أصول التنظيم الإداري في المشروعات الحديثة، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٣ ، ص٢٣٧.

(٢ ) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٦٤.

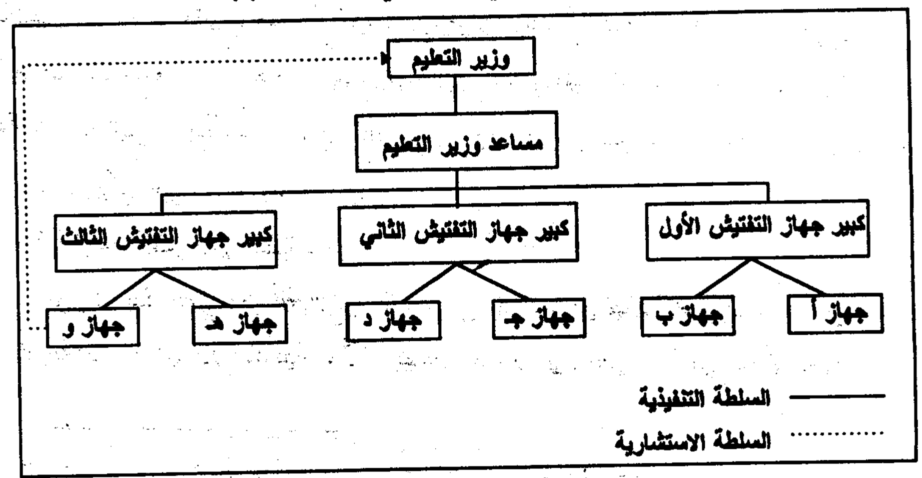
Sears J. : The Nature of the Administrative Process with Special Reference to public School Administrative, New York, 1959.

(٣) محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص٢١٦.

أن المفاهيم الخاصة بالنظرية الكلاسيكية والتي مازالت مستخدمة في عصرنا الحالي مثل السلطة (Authority) ، والمسئولية (Responsibility)، والمستشارين والمعاونين (Line and Staff) متواجدة في التنظيم الإنجليزي من خلال السلطات الممنوحة لوزير التعليم. كما تلاحظ الباحثة أن هيكل التنظيم لإدارة التربية والعلوم هو هيكل تنفيذي استشاري: حيث أن كل مفتش إداري تعليمي في الجهاز مسئول عن تنفيذ الأنشطة أو الواجبات داخل وحدته المعينة، كما أن هؤلاء المفتشين يقدمون المشورة والمساعدة للوزير نظرياً وعملياً. هذه السلطات الاستشارية الممنوحة لهم، والتي لا يستطيعون إلزام الوزير بتنفيذها، تجعل الهيكل التنظيمي لإدارة التربية والعلوم يتسم بالنمط الاستشاري. حيث أنه لا يوجد هيكل للتنظيم الاستشاري فقط لأن كل وظيفة استشارية يجب أن تعتمد على السلطة التنفيذية في وجودها، لذلك فإن هيكل التنظيم لإدارة التربية والعلوم بإنجلترا هو هيكل تنفيذي إستشارى. ويمكن تصوير هيكل التنظيم التنفيذي الاستشاري في إنجلترا كما يلي:-

شكل رقم (٣)

يوضح الهيكل التنظيمي الاستشاري للسلطة التنفيذية



**ب- السلطات التعليمية المحلية:**

نص قانون بتلر (Butler Act) عام ١٩٤٤ على مسئولية السلطات التعليمية المحلية، عن إنشاء المدارس من مختلف المراحل، وإنشاء مدارس للحضانة أيضاً. لذلك يقع على السلطات التعليمية المحلية مسئولية تقديم أنواع التعليم المختلفة. وتعتبر هذه السلطات المحلية مسئولة أمام وزير التعليم عن حسن إدارة المدارس في منطقتها.

ويرأس الإدارة التعليمية مدير يسمى مدير التعليم، كما تعين السلطات المحلية لجنة رئيسية للتعليم، وهذه بدورها تقوم بتشكيل لجان فرعية تتولى تصريف أمور التعليم المختلفة في ضوء التشريعات المختلفة، كما أن لكل سلطة تعليمية محلية إدارة يعمل بها موظفون معينون من قبل الحكومة المحلية، وهذه الإدارات منظمة على أسس مشابهة لوزارة التربية(١).

**جـ مدارس الطوائف الدينية:**

أبقى قانون بتلر (Butler) على المدارس الطائفية، وظلت تتمتع باسمها القديم، وقد نظم القانون هذه المدارس وقسمها إلى ثلاثة أقسام(٢): المدارس الطائفية الخاضعة للرقابة، والمدارس التي تقبل المساعدة، والمدارس ذات الاتفاق الخاص، ويختلف وضع المدارس الطائفية باختلاف قدرتها المالية، ومدى حاجتها إلى مساعدة السلطات.

**د- المدارس الحرة أو الخاصة:**

يوجد عدد كبير من المدارس الحرة في إنجلترا، تقوم بجميع الخدمات التعليمية من حضانة وابتدائية، ولا تخضع المدارس الحرة لإشراف السلطة

(١) محمد منير مرسي: المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص٢١٦-٢١٧.

(٢) وهيب سمعان: دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص١٩٠-١٩١.

المركزية أو السلطات التعليمية المحلية، إلا أن المدارس التي تقدم تعليماً في مستوى التعليم الإجباري يمكنها أن تطلب التفتيش عليها، وقد تطلب قانون بتلر ١٩٤٤ إنشاء سجل للمدارس الحرة. لقد أكدت معظم المؤتمرات الدولية على ضرورة تخفيف العبء عن الدولة في تمويل التعليم، بتشجيع اللامركزية، وتقليل الإنفاق الإداري، والسماح للتعليم الحر بالقيام بوظيفته في الخدمة التعليمية[١].

**هـ -الخدمات الإضافية:**

تعد إنجلترا من أكثر الدول تقديراً لأهمية تدبير خدمات للأطفال، فتهدف تلك الخدمات التربوية -على سبيل المثال- إلى رعاية الأطفال صحياً وبدنياً بجانب تربيتهم، هذا بالإضافة إلى تدريبهم على السلوك السليم وتهيئة البيئة التي يتعلمون فيها[٢]، كما تقدم الوجبات للتلاميذ المحتاجين، وكذلك الأحذية والملابس أيضاً، مع تقديم مختلف أنواع النشاط الترويجي والاجتماعي بتدبير الملاعب والأفنية وحمامات السباحة ومراكز الألعاب المختلفة. ويتضح الاهتمام بالخدمات الصحية والجسمية، وأيضاً الاهتمام بالرعاية الترفيهية والاجتماعية، لبناء شخصية طفل ما قبل المدرسة.

**و- وسائل التعليم غير المباشرة:**

هذا النوع من التعليم، يخضع لسياسة المنافسة، بعيداً عن سلطات الدولة، وله أهداف يعمل على تحقيقها في ظل النظام الثقافي للمجتمع الإنجليزي.

(١) إمام سليم: "أعمال وتوجيهات اللجنة الأولى" -مؤتمر الدول الأفريقية للتخطيط التربوي والتعليمي في أفريقيا - أديس أبابا - ١٥-٢٥ مايو ١٩٦١، (تقرير وفد الجمهورية العربية المتحدة، ص٢٢-٢٣.

(٢) - أحمد حسين عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسات التربوية ، مرجع سابق، ص١١٥-١١٦.

- نازلي صالح أحمد: حول التعليم الابتدائي ونظمه دراسة مقارنة ، مرجع سابق، ص١٨-١٩.

**(ب) العوامل الثقافية المؤثرة على التعليم في إنجلترا:**

كما سبق القول، فلكل دولة سياستها التعليمية، ولهذه السياسة موجهاتها التي تقف خلفها، توجهها، وتحدد مسارها، وهي ما نعبر عنها بالقوى أو العوامل الثقافية، التي تؤثر في نظم التعليم، بصفة عامة[(١)]. كما أن لكل دولة طابعها القومي، وشخصيتها المنفردة، واتجاهاتها، وخصائصها التي تميزها عن غيرها[(٢)]. وقياساً على ذلك ترى الباحثة أن إنجلترا وهي جزء من المملكة المتحدة لها طابع قومي يتأثر بعدد من العوامل والقوى، كالعوامل السياسية، والعوامل الاقتصادية، وعوامل اللغة وعوامل العنصر، أو السلالة، والعوامل الجغرافية وغيرها، التي تؤثر على العملية التعليمية بصفة عامة، وعلى تربية طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة.

"إن الباحث في التربية المقارنة يحتاج إلى شيء أكثر من مجرد معرفة معلومات عن النظم التعليمية الأجنبية، فهو يحتاج إلى التعمق في دراسة النظم التي يتناولها"[(٣)] كما ينبغي على الباحث أن يبحث عن الأسباب التي أوجدت المشكلات التعليمية، وأن يتعرف على القوى الثقافية التي يقوم عليها النظام التعليمي، وهو ما تتفق معه الباحثة.

إن التعرف على بعض العوامل المؤثرة في الطابع القومي في إنجلترا كالعوامل التاريخية والعوامل السياسية والعوامل الاقتصادية سوف تلقي بعض الضوء على الشخصية الإنجليزية في تربية طفل ما قبل المدرسة. ولا شك أن

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم: دراسة تحليلية مقارنة ، مرجع سابق، ص٥٧.

(٢) محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة ، مرجع سابق ص٣٧.

(٣) وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: المدخل في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص١١، نقلاً عن:
Kandel: The Methodology of Comparative Education: International Review of Education , Miffin Co., Houghton, 1959, p.270-278.

هذه العوامل الثلاثة سوف تتكامل مع غيرها من العوامل الأخرى في إظهار السمات الرئيسية لتربية الطفل، وعليه سوف تتعرض الباحثة لبعض هذه العوامل، منها:

**١- العوامل التاريخية :**

إن المتفحص لتاريخ تطور التعليم في إنجلترا يستطيع أن يلمس أثر العوامل التاريخية على العملية التعليمية. فمن الإشارات الأولى لاهتمام الملوك بالتعليم ما يذكر عادة عن الملك ألفريد الأكبر ( Alfred the Great ) في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فإلى جانب اهتمامه بالتعلم قام بإنشاء مدرسة ملكية في قصره لأبناء النبلاء، وأمر بأن يلتحق أبناء الأغنياء بهذه المدرسة. وتحت قيادة "سانت دانستان" ( Dunstan ) أنشئت المدارس في الكنائس والأديرة. وفي القرن الحادي عشر عين وليم الفاتح النورماندي لانفرانك (Lanfranc) "أسقف كاتدرائية كانتربيري"، وكلفه بالإشراف على التعليم في الأديرة ومدارس الكاتدرائية. وكان الملك فردريك الثاني من أشهر الملوك في العصور الوسطى اهتماما بالتعليم والتعلم.

وفي عصر النهضة، شهدت إنجلترا نمو سلطة الملوك على التعليم، ففي سنة ١٣٩١ رفض ريتشارد الثاني ملك إنجلترا إلتماساً من مجلس العموم، بحرمان أبناء عبيد الأرض والإقطاع من الإلتحاق بالمدارس. وبعد فترة من الزمن تقرر بالتشريعات أن يقوم الآباء بمحض اختيارهم بإلحاق أبنائهم بأي مدرسة في إنجلترا إذا كانوا يستطيعون ذلك. وفي القرن الخامس قام كل من هنري السادس وهنري الثامن بإنشاء كثير من المدارس[١]. وتلاحظ الباحثة أن التعليم في إنجلترا قد اهتم به الملوك والقساوسة، واقتصر في بادئ الأمر على أبناء الأغنياء، وكان يتم داخل قصور الملوك والكنائس والأديرة، ثم أصبح

(١) محمد منير مرسي: المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص٢١١-٢١٢.

التعليم من حق الجميع في عصر النهضة، وقام الملوك بإنشاء كثير من المدارس.

وفي عصر النهضة أيضاً ظهرت فكرة "التبرعات" الخيرية التي ينفق منها على المدارس، وكان يقوم بالتبرع الأفراد والمجموعات الفنية، وقد ساعد ذلك على وجود رقابة مدنية على المدارس بديلاً لرقابة الكنيسة، ويلاحظ أن هذه التبرعات كانت أساس المدارس الخاصة، وبداية المشاركة المالية من جانب الأفراد في تحمل نفقة تعليم أبنائهم، وبالتالي رقابة الأفراد على التعليم.

وفي أوائل القرن السابع عشر صدرت قوانين الفقراء (poor Laws) وأشهرها قانون ١٦٠١ الذي تطلب من الأبرشيات أن تعنى بالفقراء[1].

كما تنوعت المدارس خلال هذه الفترة مثل: مدارس الأحد ومدارس العرفاء ومدارس الأطفال، وصاحب ذلك تقديم مساعدات مالية لهذه المدارس.

وكان من أهم التطورات في نهاية القرن التاسع عشر، صدور القوانين المنظمة للتربية والتعليم، كما شهد القرن العشرون منذ بدايته حركة تعليمية قوية، تمثلت في التقارير والقوانين التي صدرت في هذه الفترة، على أن أهم القوانين التي شكلت التعليم بصفة عامة في تطوره في إنجلترا خلال تلك الفترة، هي قانون بلفور ١٩٠٢، وقانون فيشر ١٩١٨، وقانون بتلر سنة ١٩٤٤[2].

ويلاحظ أن إنجلترا دولة متقدمة، تتجه للتعليم لما مر بها من ظروف تاريخية فقد تطورت من عصر تاريخي إلى آخر، حتى دخلت القرن العشرين، كما أرسيت دعائم الحياة فيها على العلم والتكنولوجيا.

(١) محمد منير مرسي: المرجع في التربية المقارنة ، المرجع السابق، ص٢١٢.

(٢) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص٢١٤.

**٢- العوامل الاقتصادية:**

لاشك أن الإمكانيات الاقتصادية التي تتوفر لدى الشعوب، تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي بها، وقد أثبتت التجارب والأبحاث العلمية أن العلم هو السبيل لإعداد القوى البشرية المدربة واللازمة لتطوير المجتمع، وأن الاقتصاد من ضروريات هذا الإعداد.

ولقد أدرك رجال الاقتصاد منذ وقت طويل أهمية تنمية المورد البشري. فقد أكد آدم سميث (Smith) على أهمية التربية في مواطن كثيرة من كتابه "ثروة الأمم". فقد أوضح أن القدرات المكتسبة والنافعة لدى سائر السكان أو أعضاء المجتمع، تعتبر ركناً أساسياً في مفهوم رأس المال الثابت عنده، ذلك أن اكتساب مثل هذه القدرات عن طريق رعاية صاحبها في أثناء تعليمه ودراسته أو تدريبه، يكلف دائماً نفقات حقيقية تعتبر رأس مال ثابت ومتحققاً في الواقع في شخصه، وحيث أن هذه المواهب تعتبر جزءاً من ثروة الشخص، فإنها أيضاً تشكل جزءاً من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه.

كما أن النهضة الصناعية التي أنطلقت في القارة الأوربية في القرن التاسع عشر، غيرت المجتمع الأوروبي بنظمه المختلفة، وكانت هذه بوادر التغيرات في النظم التعليمية، فأدخلت على التعليم أنظمة حديثة مشتقة من واقع الحياة حوله، وقد وضح ذلك فيما أخذت به دول العالم المتقدم مثل "إنجلترا"(١).

وإنجلترا من الدول الرأسمالية، التي يرى أن الرخاء الاقتصادي إنما يتم على أساس النشاط الفردي، والمبادرة الفردية، والذكاء الفردي، وعلى أساس

(١) عرفات عبد العزيز: إستراتيجية الإدارة في التعليم ، مرجع سابق، ص٩٦.

المنافسة بين الأفراد. وتعود هذه الفلسفة الرأسمالية، إلى كتاب ومفكري عصر الإصلاح، وما تلاه من عصور، ممن حرصوا على التأكيد بأن الفرد قوة اجتماعية، ضرورة ونافعة.

لقد سادت الفكر الغربي في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، بعض الآراء والاتجاهات المستمدة من بعض النظريات التربوية، مثل نظرية التفكك الاجتماعي، ونظرية الانحراف الاجتماعي، التي تعزو إلى أن سوء الأحوال الاقتصادية وعمالة الأطفال تعتبر نتاجاً لبيئة أسرية متصدعة أو غير مواتية[(١)]. وذهبت إلى نفي مسئولية المجتمع عن المشكلات الاجتماعية التي تعانيها بعض الأسر، وعلى وجه الخصوص الفقراء. فذهب البعض مثل أوسكار لويس وجون جالبرت إلى وجود ما يسمى بثقافة الفقر، وهي ثقافة تتوارثها الأجيال، ويتشكل بها الطفل في سن مبكرة، ويتعذر عليه الفكاك من خصائصها، فيصبح غير قادر على الخلاص من براثن الفقر[(٢)]. وتختلف الباحثة مع تلك النظرية القديمة إلى حد ما، لأن الفقر قد يكون متوارثاً هذا جزء، إلا أن الجزء الأكبر ربما يرجع إلى الحالة الاقتصادية التي تعيشها تلك الفئات –الأسر– وزيادة عدد الأطفال فيها عن الحد المسموح به، إلى جانب تدهور الحالة الاقتصادية للدولة نفسها، وما انعكس على ذلك، من ضعف الخدمات المقدمة للطفل، وعليه فلا يمكن نفي مسئولية المجتمع عن تلك المشكلات الاجتماعية، كما لا يمكن نفي مسئولية الأسرة في هذا المجال.

---

(١) عادل عازر وناهد رمزي: عمالة الأطفال في مصر ، إعداد المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالاشتراك مع منظمة اليونيسيف، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٩٢، ص٣٣.

(2) John Kenneth Galbraith: The Nature of Mass Poverty , Cambridge, Mass (Harvard Up) 1979, p.60-62.

فإذا أضيف إلى ما سبق أن إنجلترا لا تعتبر سلبية فيما يتصل بتربية طفل ما قبل المدرسة، بل هي شريكة للهيئات المحلية والطائفية، يتضح مدى الاهتمام بتربية الطفل.

**٢- العوامل السياسية:**

يقصد بها الأوضاع السياسية للمجتمع، وما يتضمنه من نظم الحكم، وما يتسم به من ديمقراطية أو استبدادية، وما يتعرض له من استقرار أو انهيار أو تطور أو تدهور، وما قد يعانيه من ظروف سياسية عامة، لها أثرها على اتجاهات التربية في حاضره، بالإضافة إلى تطلعاته في المستقبل[1]. وإنجلترا دولة ملكية، وعندما تولي حزب العمال في بريطانيا، الحكم -منذ سنوات- كانت الديمقراطية من اتجاهاته. وعندما تولى حزب المحافظين الحكم نهج نفس هذه الديمقراطية التي أثرت على التربية بوجه عام، وعلى تربية طفل ما قبل المدرسة بوجه خاص، ولعل "المؤتمر التربوي الدولي" الذي عقد في لندن سنة ١٨٥٤، والمؤتمرات الكبيرة التي تلته، وجهود الأختين "راشيل ومارجريت ماكميلان"[2] تبرز الاهتمام بالفرد عامة وتقديره، والاهتمام بطفل ما قبل المدرسة على وجه الخصوص.

**٤- العوامل الجغرافية:**

تؤثر العوامل الجغرافية على نظم التعليم. فإنجلترا تعتبر من البلاد الباردة، فقد تجد نفسها غير ملزمة -طبقاً لمناخها البارد- مالياً أو إدارياً بتوفير المدارس للأطفال في سن مبكرة جداً.

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم: دراسة تحليلية مقارنة ، مرجع سابق، ص٥٧.

(٢) سعد مرسي وكوثر كوجك: تربية الطفل قبل المدرسة مرجع سابق، ص٩٢.

هذه العوامل الجغرافية دعت البعض إلى التفرقة بين مجموعات ثلاث من البلاد المعاصرة، أولاها: مجموعة البلاد الشمالية الباردة، وثانيتها: هي مجموعة بلاد حوض البحر المتوسط، المعتدلة الجو، وثالثتها: هي مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارة. وفي البلاد الشمالية الباردة يبدأ سن الحضور الإجباري إلى المدارس متأخراً سنة أو سنتين عن البلاد الأخرى(١) إلا أنه إذا ما اضطرت هذه البلاد الشمالية الباردة وخاصة إنجلترا- تحت ضغط التقدم العلمي والتكنولوجي إلى قبول الأطفال في المدارس في سن مبكرة، فإن العبء المالي والإداري الملقي عليها، يكون في هذه الحالة، عبئا مضاعفا، وتلك مشكلة تتصل بالمباني المدرسية وأنماطها.

ويري قدري لطفي أن العوامل الجغرافية، كثيراً ما تؤدى إلى خلق معاهد تعليمية معينة، حيث كليات لإدارة الأعمال في الغابات في الفلبين، ومدارس لصيد السمك في اليابان (٢).

هذا إلى جانب العوامل الأخرى كالعوامل الحضارية وعوامل اللغة التي تؤثر على تربية الطفل.

**(جـ) الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلترا :**

يطلق بعض المسئولين التربويين على جميع المؤسسات التي يلتحق بها الأطفال في الجزر البريطانية اسم حضانات (Nurseries). ويؤكد هؤلاء أن موقف مؤسسات ما قبل المدرسة محير جدا بل وشديد التعقيد، إذ أن هناك

(١) عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، مرجع سابق، ص١٥٥. نقلاً عن:
Hans, Nicholas: Comparative Education: A study of Educational factors ands traditions , Routledge and Kegan Pual Limited, London, 1958, p.64-65.
(٢) محمد قدري لطفي: دراسات في نظم التعليم ، مكتبة مصر، القاهرة، بدون تاريخ، ص ٢٨٩.

أنواعا من تلك المؤسسات تختلف في تبعيتها لهيئات أو وزارات، وتختلف في أهدافها وبرامجها، وأساليبها، ونوعيات المشرفين عليها، وإمكاناتها المادية.

ويوجد سبعة أنواع من مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلترا منها (1):

**١- الحضانات النهارية التابعة للمجلس المحلي :**

وهي تقبل الأطفال تحت سن الرابعة، ويكون القبول حسب احتياج الوالدين، تعطى الأولوية أيضا المعوقين، أو أن يكون أحد الوالدين معوقا، أو أن بيئة الطفل فقيرة جدا مما يستدعي ضرورة وجود الطفل في وسط أفضل. وتشرف على هذه المؤسسات هيئة الخدمات الاجتماعية التابعة للمجلس المحلي. وتؤخذ مصروفات قليلة من الأباء، ومبنى الحضانة لا يتسم بالاتساع، وينقسم الأطفال إلى (أسر) تتكون كل أسرة من ١٢ طفلا وتشرف عليهم ممرضة متخصصة ولها مساعدة، كما تحضر أحيانا متطوعات للمعاونة. والهدف من هذه الحضانات النهارية هو تهيئة بيئة يجد فيها الأطفال رعاية أثناء النهار كتعويض لما كان المفروض أن يوجد في بيوتهم.

وتلاحظ الباحثة أن هذه الحضانات النهارية التابعة للمجلس المحلي، قد اقتربت من برامج تعليم ما قبل المدرسة التي سادت في الستينات التي أطلق عليها اسم "برامج التربية التعويضية"، التي تهدف إلى تعويض الأطفال عما ينقصهم في بيئاتهم من فرص للنمو والتعلم. كما أن القبول في هذه الحضانات يتم حسب أولوية احتياج الوالدين، وتعطى الأولوية للأطفال المعوقين، مما يتضح معه تقديم الرعاية التعويضية للطفل المعوق، كما يلاحظ أن القائمات على تربية الطفل ممرضات متخصصات يعاونهن مساعدات ومتطوعات لرعاية الطفل.

---

(1) سعد مرسي أحمد وكوثر حسين كوجك: تربية الطفل قبل المدرسة ، مرجع سابق، ص١١٩-١٢٧.

**٢- فصول ومدارس الحضانة :**

يلتحق بها الأطفال من سن الثالثة إلى الرابعة، وتشرف عليها السلطات التعليمية المحلية، وبعضها ملحق بالمدارس الابتدائية، وتشرف على الأطفال مدرسة مؤهلة تأهيلا جامعيا، وتساعد المدرسة معاونة تحمل شهادة التمريض في دور الحضانة وتساهم الأسر في نفقات الدراسة. ويلاحظ مساهمة أسرة في تمويل الحضانة.

**٣- مجموعة اللعب:**

هذه المجموعات توجد بأعداد كبيرة جدا، وبعضها يكون وسط مناطق سكنية، والإشراف عليها يكون لهيئات مدنية أو خيرية أو مؤسسات دينية. وتضم كل مجموعة عددا من الأطفال يتراوح بين ٢٠ و ٢٥ طفلا، وتهيأ للأطفال فرص متوسطة لاستخدام بعض الألعاب والأجهزة التعليمية، ويساهم في نفقات التعليم، وتشرف على الأطفال مشرفة مدربة.

كما يلاحظ أن عدد الأطفال في مجموعات اللعب- ٢٠ إلى ٢٥ طفلا- مناسب لإشراف المعلمة، أي أن نطاق الإشراف أو نطاق الرقابة للمعلمة مناسب.

**٤- حضانات خاصة تطوعية:**

تقبل فيها الأطفال بين سن الثالثة والخامسة، وتشرف على الأطفال مشرفات مؤهلات تأهيلا متوسطا. وتمتلك هذه الحضانات جمعيات أو هيئات خاصة. وهدفها تهيئة أساليب العناية بالأطفال، ومدهم ببعض الخبرات الاجتماعية التربوية. وتلاحظ الباحثة أن هذه الحضانات التطوعية الخاصة التي تنشئها الجمعيات والهيئات الخاصة تشبه إلى حد كبير الحضانات التطوعية الخاصة التي تنشئها الجمعيات والهيئات الخاضعة لوزارة الشئون

الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية إحساساً وشعوراً منها بأهمية تربية طفل ما قبل المدرسة.

**٥- فصول الاستقبال أو مدرسة الطفل:**

تقبل فصول الاستقبال في المملكة المتحدة الأطفال في حوالي سن الخامسة، ويلتحق بهذه الفصول كل الأطفال سواء حضروا مدارس الحضانة أو لم يحضروها. وينقسم العمل فيها إلى فصلين دراسيين، في الفصل الأول يلعب الأطفال معظم الوقت سواء داخل حجرات واسعة أو في الخارج، ومع تقدم العام الدراسي يخضع الأطفال لتربية تهتم بتهيئتهم لما سيدرسونه في العام التالي، فيتعلمون مهارات التلمذة المطلوبة، والمدرسات مؤهلات يساعدهن عدد محدود من المعاونات.

**٦- راعيات الأطفال المسجلات:**

إنهن أمهات لديهن الرغبة في رعاية عدد من الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وهن مسجلات لدى السلطة المحلية، ولابد من توافر شروط معينة لقيامهن بالعمل لأنها مسئولة عن نظافة وغذاء وراحة الطفل.

وتتفق الباحثة في فلسفة التربية التي تتبعها فصول الاستقبال وتؤيدها إلى حد كبير، وتحبذ فكرة تقسيم العمل إلى فصلين دراسيين، حيث يلعب الأطفال معظم الوقت خلال الفصل الأول سواء داخل الحجرات أو خارجها، ثم مع تقدم العام يخضع الأطفال لنوع من التربية يهيئهم لما سيدرسونه في العام التالي، لأن هذا هو أساس فلسفة تربية طفل ما قبل المدرسة.

أما بالنسبة لراعيات الأطفال المسجلات فهو نظام شبيه بنظام رعاية الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية العامة ونظام الأسر البديلة بصفة

خاصة، حيث يتم توفير حياة أسرية بديلة للأطفال الذين حرموا نعمة رعاية الأسرة الطبيعية.

**٧- الحضانات الملحقة بأماكن العمل:**

هذه الحضانات أنشئت خصيصاً للمرأة العاملة، ومن الضروري أن يكون المقبولون من أبناء العاملات، فإذا تركت العاملة عملها خرج طفلها معها من الحضانة. وعادة تدفع المؤسسات أغلب التكاليف، وتدفع الأمهات الباقي الذي خصم من مرتباتهن. ويتناول الأطفال الغذاء والراحة والنوم والنشاط والاستمتاع بالقصص.

وقد عرضت الباحثة للأنواع السبعة لمؤسسات تربية طفل ما المدرسة في إنجلترا[١].

وتنظر السلطات البريطانية إلى أن تعليم الأطفال ذو اهمية خاصة علاوة على أهميته التربوية، وذلك من حيث توفير بعض الظروف الجيدة، لأطفال الفئات والبيئات المحزومة[٢]. كما تهتم بإعداد معلمة الروضة علاوة على التدريب الميداني، كالزيارات الدورية لدور الحضانة والاهتمام بالعيادات والمستشفيات ومؤسسات رعاية الطفولة[٣].

---

(١) سعد مرسي وكوثر كوجك: تربية الطفل قبل المدرسة ، مرجع سابق، نقلاً عن:

- Department of health and social security, staff of local, authority social services department, at 30.9.1976, DHSS, London, 1978.
- Department of health and social security, Children's Day care facilities at 31.3.1977, England, DHSS, London, 1979.
- Welsh office, Activities of social services departments, year ended 31.3.1977, Welsh office, DHSS, 1978.
- Department of education and science, statistics of education, 1977, Vol.I., HMSO, London, 1978.

(٢) أحمد حسين عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، مرجع سابق، ص١١٥-١١٧.

(٣) محمود عبد الرازق شفشق وسعدية محمد بهادر: معلمة الرياض: إعدادها ومشكلاتها وقضاياها ، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٩، ص٤٩-٥٣.

**ثالثاً: إدارة وتنظيم المجلس العربي للطفولة والتنمية كنموذج لهيئة عربية معنية بالطفولة:**

تشمل أهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية (من واقع النظام الأساسي للمجلس) تحديد حاجات الطفل العربية، الراهنة والمستقبلية لتطوير أوضاعه من خلال رؤية تنموية شاملة، والمساهمة في رفع كفاءة العاملين في مجال الطفولة، والتنسيق والتعاون مع المنظمات العربية والدولية في حدود اهتمام المجلس، والاستجابة لمعالجة الحالات الطارئة والأوضاع الاستثنائية التي قد يتعرض لها الأطفال في البلاد العربية نتيجة للحروب والكوارث الطبيعية، ودعم المؤسسات القومية والقطرية الحكومية منها والأهلية، وصياغة المشروعات التجديدية في مجال تنمية الطفولة واقتراحها على متخذي القرار[1]. إن المجلس يهتم برعاية الطفل العربي وتحديد حاجاته الراهنة والمستقبلية، وتحسين ورفع كفاءة العاملين في مجال الطفولة، مما يتضح منه وضوح الأهداف الإستراتيجية للمجلس.

إن تحقيق الأهداف الإستراتيجية يستلزم وسائل كثيرة، أو إجراءات متعددة، أو تكتيك معين، "والتكتيك كلمة يونانية مشتقة من كلمة "تاسين" ويقصد بها فن القيادة في ميدان المعركة، أو أنه تخطيط يوضع لمعركة واحدة، أو طريقة تنفيذ حملة عسكرية وإدارتها، أو مجموعة الخطط المرحلية والبرامج الموضوعية لتنفيذ أهداف الإستراتيجية"[2].

ويعتمد المجلس العربي للطفولة والتنمية على عدة وسائل لتحقيق أهدافه

(١) المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي ، مرجع سابق، ص٤.
(٢) عايدة سيد خطاب: الإدارة والتخطيط الإستراتيجي، مرجع سابق، ص٣٤.

السابقة، منها إنشاء مركز بحوث لتنمية الطفولة، يتضمن إقامة قاعدة معلومات إحصائية ونوعية حول أوضاع الطفولة العربية، ودراسة أنماط التربية والأدبيات الموجهة للطفل العربي، والمساهمة في تنفيذ ورش العمل لرفع مستوى الأداء في مؤسسات العمل مع الطفولة، وإنتاج المواد التدريبية العربية بهذا الشأن، وإقامة لجان وطنية وأهلية مساندة لأهداف وبرامج المجلس ودعمه مادياً ومعنوياً، وتنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات والحلقات النقاشية بين الباحثين ومتخذي القرار والجهات المعنية في الوطن العربي، والوقوف على التجارب العالمية الرائدة في مجال الطفولة وتطبيق المفيد منها في الوطن العربي بما يناسب السياق المحلي والوطني، ونشر نتائج الدراسات والبحوث في مجال الطفولة العربية والعالمية(١).

ويلاحظ ان الوسائل تعتبر من الوجهة الإدارية خططاً قصيرة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية وهي الاهتمام بالطفل العربي ورعايته ونموه وبقاءه.

أما موارد المجلس العربي للطفولة والتنمية فتتمثل في:

(١) إسهامات أعضاء وتبرعات الأفراد والهيئات الأهلية والحكومية والدولية وأموال الزكاة واستثماراته سواء كانت نقدية أو عينية.

(٢) وللمجلس أن يقوم بتنمية موارده من خلال هبات اللجان الوطنية الأهلية المساندة، ورسوم واشتراكات العضوية، وحملات التبرع، وعائد مبيعات مطبوعاته، والمشاريع والأنشطة البحثية المشتركة التي يتم تمويلها مع هيئات أخرى، وتأسيس وقفية متنامية يتم استثمارها والإنفاق من عائدها السنوي على

(١)المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي ، مرجع سابق، ص٤-٥.

أنشطته وبرامجه[1]. ويلاحظ ان معظم موارد المجلس ذاتية بإسهامات أعضائه وتبرعات الأفراد والهيئات، وأيضاً تنمية هذه الموارد. وتضيف الباحثة أنه يمكن لحكومات الدول العربية تخصيص تبرع سنوي يقدم للمجلس العربي للطفولة والتنمية لدفع عجلته إلى الأمام وتحقيق أهدافه في مجال الطفولة أسوة بمنظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) التي خصصت لها الحكومة الأمريكية حوالي ٤٨٪ كتبرع منها لليونيسيف عام ١٩٩١.

أما الأحكام العامة واللوائح والسياسات[2] التي تنظم عمل المجلس لعربي للطفولة والتنمية فيصدرها المجلس لتنفيذ قراراته الداخلية ولوائحه المالية والفنية، وتتضمن هذه الأحكام (مادة ٢٨) للنظام الأساسي للمجلس التي تشير إلى "أنه يمكن أن يحل المجلس بتوصية من مجلس الأمناء بأغلبية ثلثي الأعضاء، وتقرها الهيئة العمومية بأكثر من الثلثين، وفي هذه الحالة تؤول أمواله بعد تصفية أوضاعه المالية إلى مؤسسة أو اكثر من مؤسسات الطفولة، ويكون ذلك بقرار من الهيئة العمومية في الاجتماع الذي يتم فيه اتخاذ قرار حل المجلس، يحدد فيه أسم هذه المؤسسة أو المؤسسات". ويلاحظ أن "وضع السياسة أو رسمها هو عمل من أعمال التخطيط، فمن شأنها أنها تقدم الإطار الدائم لسلوك الأفراد وتصرفاتهم في أرجاء المشروع، كما أنها تربط الأداء بالأهداف كما تعتبر السياسة التعبير التخطيطي لوجهة نظر الإدارة نحو سلوك الأفراد"[3]، وتعتبر سياسات المجلس العربي للطفولة والتنمية من ضمن أعمال

---

(١) المرجع سابق، ص١٢.

(٢) المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي ، مرجع سابق، ص١٣.

(٣) محمد ماهر عليش: مرجع سابق، ص٣٧٨.

التخطيط للمجلس وهي التي تحكم تصرفات الأفراد وسلوكهم أدائهم.

أما تنظيم المجلس العربي للطفولة والتنمية فيرتبط بالعمل والجهد الجماعي، لأن "التنظيم هو تجميع الأنشطة الضرورية لتحقيق أهداف المنشأة، وإسناد كل مجموعة من الأنشطة إلى مدير، وتحديد السلطة والمسئولية اللازمة والتنسيق بينها أفقياً ورأسياً، داخل هيكل المنشأة"[1]. ويتجلى تنظيم المجلس فيما يلي:

**أ- رئيس المجلس:** يمثل المجلس وينوب عنه لدى الكافة، ويتفاوض مع الحكومات والهيئات الأخرى، ويوقع معها الإتفاقيات نيابة عن المجلس، ويشرف على أعمال هيئات المجلس، ويشرف على تأمين وتنمية الموارد المالية للمجلس، ويترأس اجتماعات الهيئة العمومية ومجلس الأمناء، وفي حالة عجز الرئيس كلياً أو جزئياً عن القيام بعمله ومباشرة اختصاصه تؤول مسئولياته إلى آخر باجتماع الهيئة العمومية وانتخاب رئيس جديد للمجلس[2]. وتلاحظ الباحثة أن نشاط المجلس قد أسند إلى رئيس -مدير- وقد حددت سلطاته بطريقة واسعة -حيث يتفاوض مع حكومات- والأجدر أنه يتفاوض مع هيئات أخرى مماثلة في نفس مستوى المجلس عربية أو عالمية.

**ب- هيئات المجلس العربي ، وهي تتكون من:**

**١- الهيئة العمومية:**

تتكون الهيئة العمومية من الأعضاء العاملين والموازرين وأعضاء الشرف لتحقيق أهداف المجلس (وفقاً للمادة ٧ من النظام الأساسي للمجلس)،

---

(١) جميل أحمد توفيق: إدارة الأعمال مدخل وظيفي ، مرجع سابق، ص١٨٥.

(٢)المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي ، مرجع سابق، ص١٠.

وتعقد اجتماعها العادي مرة واحدة كل أربع سنوات بدعوة من الأمين العام بعد التشاور مع رئيس المجلس، والهيئة العمومية هي المؤتمر العام للمجلس ويرأسها رئيس المجلس أو من ينيبه، وتختص بانتخاب رئيس المجلس ونائب له أو أكثر، وانتخاب أعضاء مجلس الأمناء، ومناقشة الموضوعات المدرجة بجدول أعمالها، كما يجوز عقد اجتماع غير عادي للهيئة بناء على قرار من مجلس الأمناء أو خمس أعضاء الهيئة العاملين[1]، وتلاحظ الباحثة أن نشاط الهيئة العمومية ينحصر في انتخاب رئيس المجلس ونائبه وانتخاب أعضاء مجلس الأمناء ومناقشة الموضوعات المدرجة بجدول الأعمال، وهذه هي سلطاته المخولة له، وهذا النشاط كلاسيكي قديم.

٢- مجلس الأمناء:

يشكل مجلس الأمناء من ١٧-٢٥ عضواً تنتخبهم الهيئة العمومية من بين الأعضاء العاملين، على أن يكون بينهم الرئيس نائب الرئيس والأمين العام، وفي حالة عدم انتخاب الهيئة لكامل الأعضاء يجوز لمجلس الأمناء ضم بعض أصحاب الاختصاص لعضويته[2]. وتلاحظ الباحثة تمسك المجلس العربي للطفولة والتنمية بالمركزية بعرض جميع الأعمال على رئيس المجلس ونائب المجلس والأمين العام، وليس لأحد المرؤوسين حق التصرف في عمل مادون موافقة الرئيس، وربما يرجع ذلك إلى أن الأمور والقرارات التي يتخذها مجلس الأمناء أمور غير نمطية أو حديثة لحداثة نشأة المجلس والباحثة تتفق مع تمسك المجلس العربي بالمركزية في أداء الأعمال، لأن

(١) المرجع السابق، ص٨.

(٢)المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي ، مرجع سابق، ص٨.

المتأمل لنشاط مجلس الأمناء من خلال النظام الأساسي للمجلس العربي يتفق مع ضرورة المركزية.

٣- الأمانة العامة:

الأمانة العامة هي الجهاز التنفيذي والإداري للمجلس، ويرأسها الأمين العام، ويقوم بمسئولياته التي تتمثل فيما يلي[1]:

- تنفيذ السياسة التي يقررها مجلس الأمناء.
- القيام بأمانة سر اجتماعات هيئات المجلس.
- تأمين الإشراف على حفظ المراسلات وسريتها.
- دعوة هيئات المجلس للانعقاد بعد التشاور مع رئيس المجلس.
- إعداد مشروع جدول أعمال هيئات المجلس.
- إعداد مشروع الموازنة السنوية والتقرير السنوي وعرضهما على مجلس الأمناء للمصادقة عليهما.
- تعيين العاملين والإشراف على أعمالهم وتحديد مرتباتهم طبقاً للوائح المنصوص عليها.

ويلاحظ أن نشاط الأمانة العامة قد تبلور في أعمال إدارية تنفيذية يقوم بها مجموعة أفراد مؤهلين للعمل المكتبي وأعمال السكرتارية وحفظ ملفات، ويرأسهم الأمين العام -مدير أعمال السكرتارية- وينسق بين أعمالهم لتحقيق أهداف المجلس ككل.

٤- اللجان:

يجوز لمجلس الأمناء ان يشكل لجاناً دائمة او مؤقتة من الأعضاء أو

(١) المرجع السابق، ص١١.

الخبراء وفقاً للمادة (١٥) من النظام الأساسي، ويعين رؤساءها ومقرريها، وله أن يكلف هذه اللجان بانتخاب رؤسائها ومقرريها[١]. "ولجان التنظيم الدائمة يلحق بعضويتها نخبة ممتازة من الأفراد البارزين في المنشأة وذلك بصفة مستمرة، وتصبح اللجنة بهذا الوضع أداة عاملة في الجهاز التنظيمي وجزءاً لا يتجزأ من هيكله العام"[٢]، على أن نشاط اللجان يتحدد بمناقشة المشكلات وتقديم التوصيات للإدارة العليا، وبعض اللجان يتمتع بسلطة اتخاذ القرارات، ويتوقف هذا على السلطة التي تتمتع بها اللجنة. كما أن اللجان قد تكون مؤقتة أي تنتهي بمجرد الانتهاء من المهمة المعينة التي تكونت من أجلها[٣].

ويلاحظ أن مستوى الإدارة العليا تمثل في رئيس المجلس وأمينه والهيئة العمومية ومجلس الأمناء، ومستوى اللجان الدائمة والمؤقتة التي أجازها المجلس، والأمانة العامة هي المنفذة لقرارات مجلس الأمناء. غير أنه لا توجد إدارات تنفيذية أي المستوى الإداري التنفيذي اللهم إلا في السكرتارية المنفذة لأعمال مجلس الأمناء، ويعتبر هذا قصوراً في الهيكل التنظيمي الرسمي للمجلس، إلا إذا كان المجلس يعتبر أن اللجان الدائمة هي جزء هام من كيانه التنظيمي، وفي هذه الحالة لها السلطة التنفيذية وليست سلطة تقديم النصح أو المشورة او سلطة غير ملزمة. فالمجلس بهذا يعلي من شأن اللجنة ويعتبرها مركزاً عالياً من مراكز المسئولية، ويقربها من أن تكون قسماً أو إدارة داخل الهيكل التنظيمي.

---

(١) المجلس العربي للطفولة والتنمية: النظام الأساسي ، مرجع سابق، ص١١.

(٢) محمد ماهر عليش: مرجع سابق، ص١٨٥-١٨٦.

(٣) جميل أحمد توفيق: إدارة الأعمال مدخل وظيفي ، مرجع سابق، ص٣٠٠.

**رابعاً: إدارة وتنظيم منظمة اليونيسيف كنموذج لهيئة دولية معنية بالطفولة:**

لاشك أن إدارة وتنظيم منظمة الأمم المتحدة للأطفال (لليونيسيف) لها شكل وطابع معين، ولاشك أن نجاح هذه المنظمة في أداء رسالتها، وهي خدمة ورعاية الأطفال لهو الحافز للتعرف على الأساليب الإدارية والتنظيمية التي تتبع فيها[1].

وعموماً فإن النواحي الإدارية والتنظيمية -وذلك من واقع المراجع التي استندت إليها الباحثة- تتبلور فيما يلي:

**أ- النواحي الإدارية لليونيسيف:** وتتلخص فيما يلي:

إن الأهداف الشاملة ١٩٩٠-٢٠٠٠ هي تخفيض معدلات وفيات الأطفال دون الخامسة بنسبة الثلث، وتخفيض حالات سوء التغذية الحادة أو المعتدلة إلى النصف في العالم للأطفال دون الخامسة، وتأمين مياه الشرب لكل العائلات[2].

ويلاحظ أن اليونيسيف تتبع مدخل الإدارة بالأهداف، حيث أنها حددت مجالات النتائج الرئيسية (Key Results Areas) لها التي هي عبارة عن "تخفيض معدلات وفيات الأطفال دون الخامسة"، "وأيضاً تامين مياه الشرب" بالإضافة إلى أنها وضعت مقاييس لقياس النتائج لكل مجال ليسهل عليها مراقبة الأهداف، حيث أن مجالات النتائج الرئيسية في حد ذاتها لا تصلح

---

(١) قامت الباحثة بزيارات متعددة لمنظمة الم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) لمعرفة المزيد عن هذه المنظمة الرائدة، وقد تم تزويد الباحثة ببعض الكتب العربية والأجنبية.

(٢) منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف): وضع الأطفال في العالم ١٩٩١، مطبوعات قسم الإعلام والعلاقات الخارجية للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، عمان - الأردن، ١٩٩١، ص٢.

أهدافاً، ولكن يصبح من الضروري "وضع مقاييس" لقياس النتائج(١).

"إن اشتراك المرؤوسين والرؤساء معاً في وضع الأهداف شرط من شروط الإدارة بالأهداف والنتائج(٢). فعلى سبيل المستوى العالمي أصبحت مسئولية الاهتمام بالطفل تقع على عاتق الحكومات، وعلى سبيل المثال قال "وزير الخارجية السوفيتي الأسبق إدوارد شيفرنادزة أنه توجد الآن سياسات جديدة خاصة بالطفل ستحل محل سياسات الماضي الأسود"(٣). مما يتضح مشاركة المسئولين في الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة.

إن اليونيسيف تركز دائما على الأهداف الرئيسية لبقاء الأطفال، وحمايتهم، وتنميتهم بحلول عام ٢٠٠٠- ويركز البعض على أن التخطيط للأسراع ( Planning for Acceleration ) هو الأفضل عن طريق خطط قصيرة،ليس ليوم واحد أو عدة أيام، بل يجب أن تكون الخطط من البداية لمدة ثلاث سنوات على الأقل(٤).

إن التعاون بين منظمة اليونيسيف مع مركز حقوق الإنسان ولجنة حقوق الإنسان والمنظمات غير الحكومية والشركاء والآخرين كالصندوق الدولي للتنمية الزراعية، ومنظمة الصحة العالمية، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، والبنك الدولي، ومؤسسة روكفلر في فريق العمل المعني ببقاء الأطفال، ومنظمة الأغذية والزراعة، والوكالة السويدية للتنمية الدولية واليونسكو،

(١) سيد الهواري: الإدارة بالأهداف والنتائج، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٨، ص١٣.

(٢) سيد الهواري: الإدارة بالأهداف والنتائج، مرجع سابق، ص١٤.

(3) Unicef: " The state of the world's children 1990", op . Cit., p. 14.

(4) Mario Altenfelder and others: Universal child Immunization by 1990 , The united nation children's fund, Geneve- suisse, 1990, p. 141.

وبرنامج الأمم المتحدة حول قضايا البيئة يظهر مدى التعاون بين الوكالات المشتركة، والترابط والتنسيق لتحقيق أهداف الطفل وهو ما يسمى "بترابط الأهداف أفقيا ورأسيا"، وهو أهم سمات مدخل الإدارة بالأهداف.

**ب- النواحي التنظيمية لليونيسيف :**

يعتبر التنظيم حجر الزاوية الذي يقوم عليه صرح الإدارة، وأن التنظيم السيئ يفسد الإدارة ويعطل تحقيق الأهداف. ولكل شخص في الواقع مفهوم عن التنظيم (Organization)، وتختلف هذه المفاهيم عن بعضها اختلافا قد يصل إلى تناقضات شديدة سواء في الواقع العملي أو بين علماء التنظيم أنفسهم. فيستخدم البعض كلمة (تنظيم بمعنى تخطيط)، أو (تنظيم بمعنى ترتيب)، ويستخدم بمعنى المديرين ورجال الأعمال كلمة (تنظيم بمعنى تصميم الهيكل التنظيمي)، وإذا زادت الصراعات بين الناس في وجهة عمل ما (حكومة، شركة) فإن الأصوات تعلو مطالبة (بإعادة التنظيم)، وفي بعض الحالات يفهم التنظيم على أنه (طرد أو إعفاء)[1].

وتقتضي المعالجة العلمية لأي موضوع العناية بتحديد مسميات الألفاظ والمفاهيم المستخدمة. ويعتبر "بردجمان عالم الطبيعة المعروف" هو أول من أهتم بالدراسة العلمية للتعريفات الإجرائية، وقد قال "إن الإجرائية هي الطريقة للتفكير تؤمن بأن المفاهيم تتحدد معانيها بوسائل الملاحظة والاستقصاء المستخدمة في الوصول إليها، وأن المفاهيم لا معنى لها بعيدة عن إجراءاتها وعملياتها"[2]. واهتمت الباحثة بالتعرف على الخصائص التنظيمية المختلفة

(١) سيد الهواري: التنظيم والهياكل والسلوكيات والنظم ، مكتبة عين شمس، القاهرة ١٩٨٠، ص٣.

(٢) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، مرجع سابق، ص١٠.

لجهاز اليونيسيف كمنظمة معنية بطفل ما قبل المدرسة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

ويتبلور تنظيم اليونيسيف فيما يلي:

- تعتبر منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) وهي إحدى منظمات الأمم المتحدة أول من اهتم بالطفل منذ عام ١٩٤٦، فقد أخذت على عاتقها الاهتمام بالطفل، وتبنت القواعد الأخلاقية الجديدة للأطفال من خلال المبدأ الذي أشير إليه في خطة العمل الذي تبنته القمة العالمية للطفولة " النداء الأول للأطفال"، وهو المبدأ الذي يعطى الاحتياجات الأساسية للأطفال الأولوية القصوى عند تخصيص الموارد[١]. ولعل اجتماع قيادات الدول المختلفة والتنظيمات غير الحكومية في الخامس والعشرين من أكتوبر عام ١٩٨٥ للاحتفال بمناسبة العيد الأربعين للأمم المتحدة أبرز اهتمامهم بالطفل في التسعينات[٢]. وتلاحظ الباحثة وطبقا لنظرية النظم أن الجزء الأساسي في النظام هو الفرد (الطفل)، والاهتمام به من حيث تخفيض سوء التغذية، والقضاء على الاضطرابات الصحية، وتخفيض معدلات الوفيات للأطفال دون الخامسة، والعناية بأطفال الشوارع أو أطفال المدن الفقيرة أو الأطفال العاملين ورعايتهم اجتماعيا ونفسيا.. إلى غير ذلك ليظهر مدى الاهتمام بالطفل.

-"اليونيسيف جزء لا يتجزأ من الأمم المتحدة ولكنها منظمة شبه مستقلة واليونيسيف اليوم عبارة عن شبكة من المكاتب في مناطق العالم ودول العالم

(١) منظمة الأمم المتحدة للأطفال: وضع الأطفال في العالم ١٩٩١ ، مرجع سابق، ص ٢٧

(2) Mario Altenfelder and others: op. Cit. , p. 109.

الثالث تخدم ١١٩ دولة"[١] – فكلما زاد حجم العمل وزادت الفروع أو المناطق الجغرافية أو تعددت العمليات أصبح من الضروري العناية بتصميم التنظيم، وأن أي كلام عن تصميم التنظيميات الكبيرة المعقدة لابد وان يبدأ بافكار "ماكس ويبير" الألماني الجنسية عن النموذج البيروقراطي النقي وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة[٢] – إن النظرية البيروقراطية تعتمد أساسا على كتابات (Max Weber) ، وعلى بعض النظريات الحديثة التي تناولت هذه البيروقراطية بالتعديل[٣]. إن هناك مقومات كثيرة للنموذج البيروقراطي النقي كما وضعها ماكس ويبير تتحدد في هيكل رشيد للوظائف بناء على التخصص، وكفاءة خاصة محددة لشاغلي الوظائف، والتسلسل الهرمي[٤] للرئاسات، وفصل الإدارة عن الملكية، والمحاسبة عن الأموال والتمويل ... الخ.

ويلاحظ أن المسئولين في منظمة اليونيسيف لا يملكون الوسائل غير البشرية ولكنهم يستخدمونها في شكل نقود. إن تمويل اليونيسيف: المتمثل في الدخل لعام ١٩٨٩-١٩٩١ يتألف من تبرعات تطوعية تقدمها حكومات ومنظمات غير حكومية، من اجل بقاء الطفل.

أما نفقات اليونيسيف فقد تمثلت في مساعدات نقدية لموظفي المشاريع، وتكاليف تدريب، ونفقات ومساعدات لشراء إمدادات[٥]. ولاشك أن قدرة

---

(١) اليونيسيف: يونيسيف مصر ، مرجع سابق، ص ٣٩.

(٢) سيد الهواري : التنظيم: الهياكل والسلوكيات والنظم ، مرجع سابق، ص ١٨٧ -١٨٨

(٣) على السلمي: الإدارة العامة ، مرجع سابق، ص٨٦-٨٧

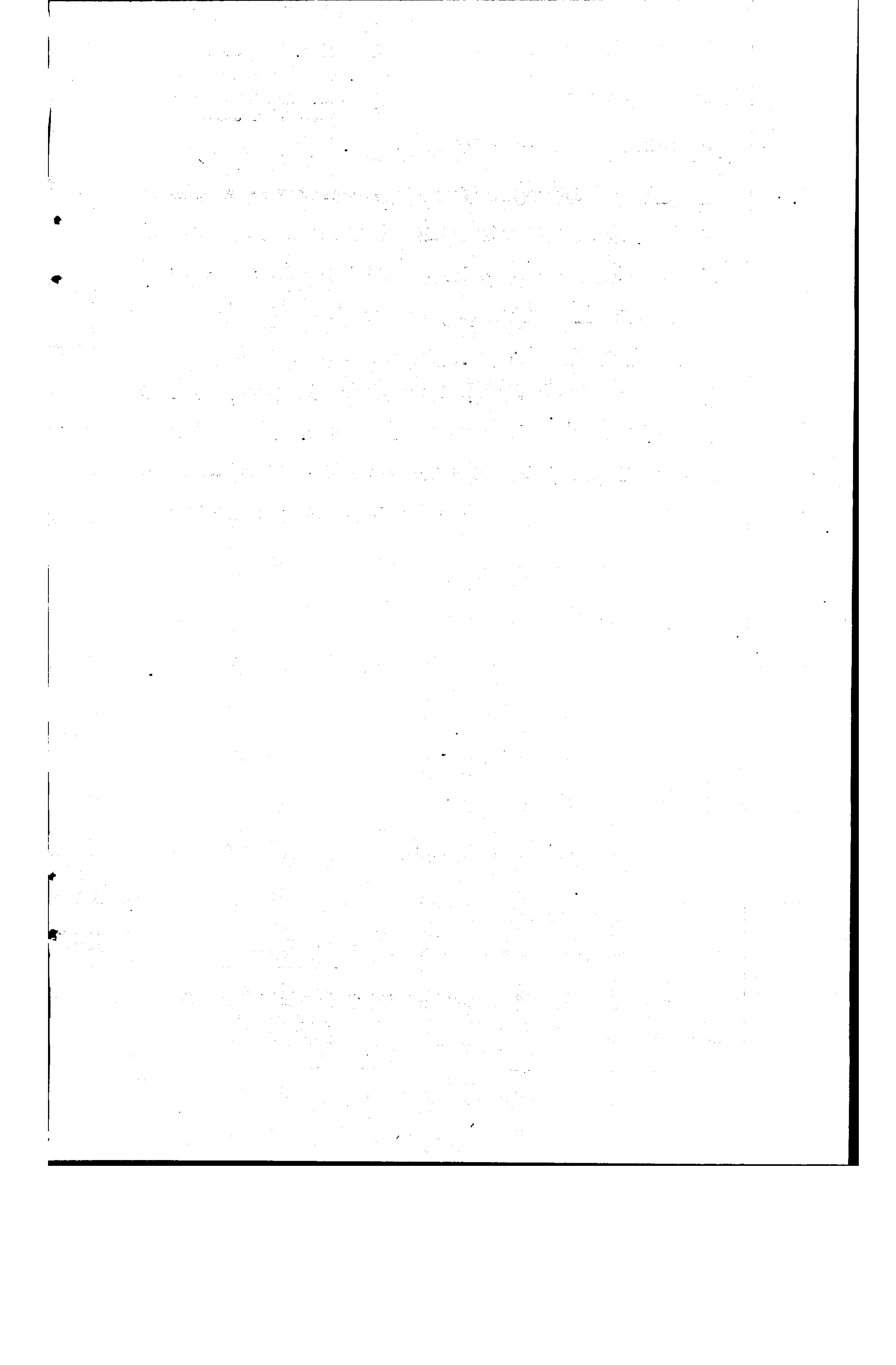
(٤) سيد الهواري: المرجع السابق، ص١٩١-١٩٥

(٥) منظمة الأمم للأطفال: "١٩٩١ اليونيسيف التقرير السنوي" ، مرجع سابق، ص٥٥.

القائمين على تنظيم منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف)، ونجاحهم في استقطاب قادة الدول للمشاركة في إرساء القواعد الأخلاقية لطفل التسعينات... يبرز الدور الهام لهذه المنظمة. ففي كلمة لـ "جميس غرانت" المدير التنفيذي للمنظمة قال: قد شارك في هذا المؤتمر قادة من ١٥٢ بلدا، يمثلون ٩٩٪ من سكان العالم[1]. مما يدل على قدرة المسئولين باستقطاب محبي الطفولة.

هذا، وبعد أن تم عرض تربية طفل ما قبل المدرسة، كذلك تم عرض إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر إنجلترا، من خلال الدراسات النظرية، ستخصص الباحثة الفصل القادم للتحليل المقارن لبيان أوجه التشابه والاختلاف بين مصر وإنجلترا، ومحاولة الاستفادة من خبرة إنجلترا في مجال الطفولة.

(١) منظمة الأمم المتحدة للأطفال : المرجع السابق، ص٣-٤.



# الفصل الرابع

# تحليل مقارن لإدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا

# الفصل الرابع

## تحليل مقارن لإدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا

**مقدمة:**

بعد العرض السابق للدراسة النظرية التي تناولت تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من جمهورية مصر العربية وإنجلترا، وكذلك استعراض الواقع الإداري والتنظيمي للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في البلدين، استطاعت الباحثة التعرف على ما يلي:

(١) القوى والعوامل المؤثرة في إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

(٢) أوجه التشابه والاختلاف في الأساليب التنظيمية والإدارية للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

**نواحي التشابه والاختلاف:**

وفيما يلي تعرض الباحثة نواحي التشابه والاختلاف بين دولتي الدراسة ممثلة في العناصر التالية:

**العنصر الأول:** نشأة دور الحضانة ورياض الأطفال في كل من مصر وإنجلترا.

**العنصر الثاني:** أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال في كل من مصر وإنجلترا.

**العنصر الثالث:** المشكلات التي تواجه مؤسسات طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

**العنصر الرابع:**جهات الإشراف المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

**العنصر الخامس:**إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

**العنصر السادس:**تنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

**العنصر السابع:**تمويل مؤسسات طفل ما قبل المدرسة.

**العنصر الثامن:**مراكز الاهتمام التربوي للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا.

ولقد تناولت الباحثة هذه العناصر السابقة كما يلي:

**العنصر الأول: نشأة دور الحضانة ورياض الأطفال في كل من مصر وإنجلترا:**

أشارت الباحثة إلى أن "الكتاتيب التي كانت منتشرة في كثير من قرى الريف المصري وبعض المدن منذ فترة طويلة هي الصورة القريبة نسبياً لدور الحضانة ورياض الأطفال المتنوعة المسميات في عصرنا الحاضر(1). كما يرجع ظهور الصورة الحديثة في إطارها الجديد إلى أواخر العقد الثاني من القرن الحالي، بإنشاء أول مدرسة للأطفال الصغار في مدينة الإسكندرية عام ١٩١٨م، وكان يلتحق بها الذكور فقط. أما رياض الأطفال بالنسبة للبنات فقد أنشئت في عام ١٩٢٢، وفي عام ١٩٢٤ سمح بقبول البنين والبنات معاً في رياض الأطفال. وفي عام ١٩٤٣ أنشئت في القاهرة أول دار حضانة

(1) عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية ، مرجع سابق، ص١٧٦.

رسمية حكومية، ثم توالت بعد ذلك ظهور دور الحضانة ورياض الأطفال في جميع أنحاء الجمهورية.

كما أن نشأة الحضانة بإنجلترا ترجع إلى جهود "روبرت أوين" عندما أنشأ أول مدرسة للأطفال في بريطانيا عام (١٨١٦) في مدينة "نيولانارك" بإسكتلندة بالقرب من مصنعه، كما ترجع نشأة هذه الحضانات إلى جهود الأختين "مارجريت وراشيل ماكميلان" عندما قامتا بافتتاح أول دار حضانة أطفال في الهواء الطلق (Open-air Nursery) في مقاطعة "ديتفورد" بالقرب من لندن عام (١٩١١)[١]. ويلاحظ سبق إنجلترا وريادتها في نشأة الحضانات والاهتمام بالطفل، وإذا ما فسر ذلك في ضوء القوى والعوامل التاريخية -على سبيل المثال- فإنجلترا من البلاد المتقدمة، وقد تطورت من عصر تاريخي إلى العصر الذي يليه تطوراً طبيعياً، أدى بها اليوم، إلى ما هي عليه من قوة وتقدم، بعد أن أرست دعائم تقدمها -بعد عصر النهضة الأوروبية. فتطورت نظم حياتها ومؤسساتها في ضوئه، وأثر هذا التطور على الإدارة العامة بصفة عامة ومن بينها إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة.

أما مصر -فبحكم واقعها التاريخي- قد قطعت شوطاً في طريق التقدم، وقد نهضت من نومها، وثارت على تخلفها، بعد قرون من نهضة البلاد المتقدمة، تحاول التبديل والتغير، حتى تصل إلى ما تنشده من تقدم، واللحاق بركب الحضارة العالمية، كما أن الطفل المصري دخل دائرة الاهتمام القومي

(١) هدى الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض ، مرجع سابق، ص١٥.

عام ١٩٨٩ من خلال وثيقة حماية الطفل المصري ورعايته(١) التي اقترحها رئيس الجمهورية لشعوره بضرورة رعاية طفل تلك المرحلة، وحتى يأخذ الطفل مكانه بين أطفال العالم المتقدم.

**العنصر الثاني: أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال في كل من مصر وإنجلترا :**

لم تختلف أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال في كل من مصر وإنجلترا، فلقد كان في مقدمة أهداف الروضة بإنجلترا العناية بالأطفال المهملين الفقراء، بتقديم التغذية السليمة والرعاية الصحية لهم، إلى جانب التعليم. وكانت معظم برامج تعليم ما قبل المدرسة التي سادت في الستينيات ترمي إلى الحيلولة دون فشل التلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقات الأقل حظاً من الناحية الاجتماعية والثقافية في دراستهم بالمرحلة الابتدائية. وقد أطلق على هذه البرامج اسم: "برامج التربية التعويضية"(٢). هذا إلى جانب بعض الأهداف الأخرى كإعداد الطفل للمرحلة اللاحقة، والعناية بتنشئته ورعايته.

كما اتفقت أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال في جمهورية مصر العربية مع أهداف دور الحضانة بإنجلترا، فمصر هدفت إلى التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، وتلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر، وتهيئة الطفل للتعليم النظامي بمرحلة التعليم الأساسي(٣).

---

(١) محمد حسني مبارك: وثيقة باعتبار العشر سنوات القادمة ١٩٨٩-١٩٩٩ عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته.

(٢) هدى الناشف: رياض الأطفال ، مرجع سابق، ص٢٩.

(٣) جمهورية مصر العربي: وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (١٥٤) لسنة ١٩٨٨ بشأن تنظيم رياض الأطفال في المدارس الرسمية .

**العنصر الثالث: المشكلات التي تواجه مؤسسات قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا:**

لاحظت الباحثة أن مجالات الاهتمام الرئيسية في إنجلترا تتعلق بصفة أساسية في ضرورة "ربط الحضانات الإنجليزية بأسرة الطفل". فلقد أفادت معظم التقارير عن أهمية البرامج الإرشادية للتربية المبكرة التي تجلت بعض مظاهرها في[١]:

١- أهمية مشاركة الوالدين في التربية.
٢- علاقة الوالدين بالطفل.
٣- تعاون الوالدين مع المربيات.
٤- البيئة الأسرية.
٥- علاقة الوالدين بالمدرسة.

هذا الاهتمام أثار لدى الباحثة شعوراً، بأن المشكلات دائماً تولد لدى المسئولين اهتماماً خاصاً لمعالجة القصور في الأداء غير التام، وربما كان القصور متمثلاً في بعد الحضانات الإنجليزية عن أسرة الطفل، الأمر الذي حفز القيادات في وضع هذه البرامج الإرشادية للتربية المبكرة. أما بالنسبة لمصر فلقد تبلورت المشكلات الإدارية والتنظيمية في ثلاث مشكلات هي[٢]:

١- مشكلات تتعلق بالشئون المالية.
٢- مشكلات تتعلق بمبنى الروضات.
٣- مشكلات تتعلق بالأنشطة المقدمة للطفل.

---

(1) Strumey, Peter; Crisp, a.G.: Portage Guide to Ealy Eduaction: A Review of Research , Op.Cit.

(٢) نتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها الباحثة في أربع محافظات مصرية.

فلقد أظهرت الدراسة الميدانية عجز القيادات الإدارية عن تدبير المال اللازم لسير العملية التربوية على خير ما يرام، كما أن المبنى المدرسي في المحافظات الأربع (القاهرة - الجيزة - القليوبية - المنيا) لا تتوافر فيه الشروط التربوية والهندسية والإنشائية السليمة وكذلك ليس هناك اتفاق بين القيادات المخططة والأكاديميين في الأنشطة التي تقدم لطفل ما قبل المدرسة، فبينما ترى القيادات المخططة كوزارة التربية والتعليم أنه يوجد منهج لطفل ما قبل المدرسة يرى الأكاديميون أنه لا يوجد منهج لهذا الطفل في هذه المرحلة العمرية. أما مشكلات التمويل فإن مقدار ما ينفق على التعليم في مصر يعتبر قليل، وبالرغم من ذلك تمثل مخصصات التعليم في الدول النامية -كمصر- جزءاً كبيراً من ميزانيتها القومية، وذلك للاعتقاد السائد "أن التعليم يعتبر من مسئولية الدولة وحدها". وإذا ما فسر ذلك في ضوء العوامل الاقتصادية يلاحظ أن البناء الاقتصادي كان في أزهى عصوره في مصر القديمة تحت إشراف الكهنة، مفوضين من فرعون مصر، فقد ظهر التقدم في الرياضيات والعلوم مع التقدم في النواحي المالية والاقتصادية، وكان التقدم في بناء الطرق، وجمع الضرائب وتقريرها، والتقدم في ضبط مياه النيل، وبناء الخزانات، وحفر القنوات، وتشييد الأهرامات والمعابد.

إلا انه في الوقت الحاضر، وحسب تقسيم الدول الذي أعده "هاريبسون ومايرز" ان مصر من البلاد التي قطعت شوطاً في طريق التقدم، واقتصادها ومواردها المالية قليلة، وأن مواردها البشرية وما تتمتع به من قدرات نافعة أيضاً قليلة. انعكس ذلك كله على الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة، وتبلور في سوء الأحوال المالية، وعجز القيادات عن تدبير المال اللازم لسير العملية التعليمية، وظهرت المباني المدرسية بالمظهر غير اللائق

بها. فالأحوال الاقتصادية، تعتبر من الموجهات الإداريـة ومؤشـرات التنظيـم، وهي التي تصبغ أداء القيادات التربوية بالسلب أو بالإيجاب.

**العنصر الرابع: جهات الإشراف المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة:**

يلاحظ أن الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في إنجلـترا تتمثل في إدارة التربية والعلوم (Department of Education and Science) فهي جهة الإشراف الإداري لتربية طفل ما قبل المدرسـة، كما تمثـل بعض المعاهد العليا كمعهد فروبل التربوي (Frobel Educational Institute) وغيره من معاهد متخصصة مستوى الإشراف الفني والمهني من جانب الدولة.

كما توجد سبعة أنواع من مؤسسـات تربيـة طفـل مـا قبـل المدرسـة فـي إنجلترا "الحضانات" الأجهزة المنفذة- تختلـف فـي تبعيتهـا لهيئـات أو وزارات داخل المملكة المتحدة:

١- الحضانة النهارية التابعة للمجلس المحلي.

٢- فصول ومدارس الحضانة.

٣- مجموعات اللعب التابعة لهيئات خيرية أو مؤسسات دينية أو مؤسسات مدنية.

٤- فصول الاستقبال أو مدرسة الطفل.

٥- راعيات الأطفال المسجلات.

٦- الحضانات الملحقة بأماكن العمل.

٧- حضانات خاصة تطوعية تابعة لجمعيات أو هيئات خاصة[1].

---

(١) سعيد مرسي وكوثر كوجك: تربية الطفل قبل المدرسة ، مرجع سابق، نقلاً عن:

- Department of Health and social security, staff of local, authority social service department, at 30.9.1976, DHSS, London, 1978.
- Department of helath and socail security, Childern's Day Carc facilities at 31.3.1977, England, DHSS, London, 1979.
- Welsh office, activities of social services departments, year ended 31.3.1977, Welsh office, Cardiff, 1978.
- Department of education and science, statistics of education, 1977, Vol. I. , HMSO, London, 1978.

وتؤكد هدى الناشف (١٩٨٦)[١] أنه في إنجلترا توجد رياض مستقلة يلتحق بها الأطفال في سن الثالثة أو الرابعة وينتقلون منها إلى مدارس الأطفال القريبة من مكان سكنهم عندما يقتربون من سن الخامسة. ويقبل الأطفال في المدارس أربع مرات خلال العام، أي في بداية كل فصل دراسي، على أن يكونوا قد أتموا عامهم الثالث قبل دخولهم الروضة. وهناك فصول للرياض ملحقة بمدارس الأطفال، وأحياناً مدارس تجمع بين المراحل الثلاث في مجمع واحد.

ويرأس إدارة التربية والتعليم وزير التعليم الإنجليزي، وقد أعطيت له سلطات وصلاحيات واسعة، ويساعده في متابعة السياسة التعليمية، جهاز يضم مفتشي صاحبة الجلالة، وقد حددت مهام أعمالهم بعناية.

وبالنسبة لجهات الإشراف التربوي في مصر، فتتمثل في وزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية[٢]، فهما جهتا الإشراف الإداري لتربية طفل تلك المرحلة. فبينما تختص وزارة التربية والتعليم برياض الأطفال الرسمية منها والخاصة على مستوى الجمهورية، تختص وزارة الشئون الاجتماعية بدور الحضانة، سواء في ذلك ما يتبعها من دور، أو ما يقوم بإنشائه الأفراد والهيئات المختلفة.

وتمثل المجالس المتخصصة، كالمجلس القومي للطفولة والأمومة والجامعات والنقابات، مستوى الإشراف الفني والمهني من جانب الدولة. هذا فضلاً عن رئيس الجمهورية، ومجلس الشعب، ومجلس الشورى الذين يكونون مستوى المصلحة العليا للإشراف. فرئيس الجمهورية يعتبر راعي مصلحة

---

(١) هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض ، مرجع سابق، ص٣٠.

(٢) عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية ، مرجع سابق، ص١٨٤-١٨٧.

الطفل والمؤتمن عليه من قبل الشعب. كما أن السلطة التشريعية التي يمارسها مجلس الشعب لها أكبر الأثر في توجيه تربية الطفل. كما لا يخفى ما لمجلس الشورى من آثار عن طريق سلطاته الاستشارية.

**العنصر الخامس: إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا:**

إن إدارة الأجهزة عن تربية طفل ما قبل المدرسة -في كل من مصر أو إنجلترا- تتم من خلال مداخل إدارية كما يلي:

- مدخل العلاقات الإنسانية.
- مدخل الإدارة بالنشاط ورد الفعل.
- مدخل الإدارة بالأنظمة أو بالأهداف.

وقد لاحظت الباحثة ما يلي:-

تشترك مصر وإنجلترا في اتباعها لمداخل إدارية مختلفة كمدخل العلاقات الإنسانية ومدخل الإدارة بالأهداف، والإدارة بالأنظمة، وتختلف كلا من الدولتين في اتباعهما لمدخل الإدارة ورد الفعل.

حيث تتشابه كل من مصر وإنجلترا في إدارة الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة باتباعهما لمدخل العلاقات الإنسانية "وحيث أن الإدارة تنطوي على تنفيذ الأشياء مع الأشخاص ومن خلالهم، فمن الضروري أن تركز الإدارة على العلاقات الشخصية المتداخلة، مع ضرورة فهم حاجات ومطالب هؤلاء الأفراد، لتحقيق أهداف الجماعة"[1]. ولعل تمسك الأجهزة

(١) عبد الغفور يونس: نظريات التنظيم والإدارة ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص١٩٨٨، ص٣٠٠.

المخططة المسئولة كوزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية في مصر بهذا المدخل، بإثارة دافعية التربويين عن طريق (الحوافز مثلاً)، وتهيئة جو العمل التربوي كالرعاية الطبية والتعويضات في حالة المرض، واستخدام المراوح للتهوية، يساعد على إشباع حاجات العاملين وفي نفس الوقت يحقق الأهداف التنظيمية لطفل ما قبل المدرسة.

وتتمسك أيضاً الأجهزة المنفذة المسئولة عن دور الحضانة ورياض الأطفال بمصر بهذا المدخل، الذي يتمثل في بعض الأحوال في إعطاء فترات راحة للمربية - كالإجازة وترقية المربية، وتدريبها، وحل مشكلاتها، وتلبية حاجاتها، أو تنظيم بيئة الطفل التعليمية، مع مراعاة حاجاته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية بتنظيم الأنشطة المناسبة لنموه يساعد في مجمله على تحقيق أهداف تلك الأجهزة التربوية المسئولة.

كما إن إنجلترا تتبع منهج العلاقات الإنسانية منذ عام ١٨٠٠، على يد "روبرت أوين" الذي رفض استخدام الأحداث ، وعلم عماله النظافة وحسن السلوك، وعمل على تحسين ظروف العمل، لقد كان بداية العلاقات الإنسانية أيام الثورة الصناعية في إنجلترا. كما أن كلا من مصر وإنجلترا تتشابهان في تمسكهما بمدخل الإدارة بالأهداف لتحقيق الأهداف التربوية.

ففي مصر تشرك القيادات الإدارية على المستوى القومي- وزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية- وقيادات المستوى الثاني كالسلطات المحلية في وضع الأهداف التربوية لطفل ما قبل المدرسة، كما تعمل هذه القيادات على ترابط الأهداف بعضها ببعض وضرورة تبليغها إلى الأجهزة المنفذة- دور الحضانة ورياض الأطفال- على المستوى القومي

والمحلي، وتتضمن هذه الأهداف بعض التحسينات التربوية "كعقد دورات تدريبية جماعية لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة" ، "ووضع هياكل تنظيمية وسلطات وعلاقات جديدة داخل الروضات"، "ووضع نظم لتدفق المعلومات المالية داخل الروضة". كما تتمسك القيادات الإدارية بمبدأ الرقابة الذاتية وتقييم الأداء لتحقيق الأهداف. ولا تختلف إنجلترا عن ذلك بل تتعداه إلى الأفضل، فالقيادة التربوية للحضانات تشرك كل العاملين بالروضة إضافة إلى إشراك الأسرة والمجتمع في وضع السياسات التربوية، كما تهتم بالتدريب المنزلي للوالدين من أجل الأطفال.

وحيث أن المنهج السائد اليوم في التطبيق العملي الإداري في كثير من الأجهزة الحكومية وشبه الحكومية هو منهج الإدارة بالنشاط ورد الفعل، فإن كلا من مصر وإنجلترا تختلفان في ممارسة هذا المدخل الإداري. فمصر تمارس هذا المدخل الإداري المستمد من النموذج البيروقراطي الإداري لـ "ماكس فيبر"، وعند التطبيق العملي لهذا المدخل من طرف القيادات التربوية المخصصة، يلاحظ الكم من اللوائح المكتوبة والبرامج الزمنية لطفل ما قبل المدرسة، واختصاصات للمناصب، وشروط لشاغلي الوظائف، كما يلاحظ الاهتمام بالأفراد والاهتمام بالرقابة والمتابعة، ويلاحظ التركيز على الأنشطة وليس النتائج والأهداف، مما يخلق صعوبات واختناقات إدارية داخل الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة. أما ممارسة هذا المدخل في إنجلترا رغم صعوباته الإدارية، فلا يبدو واضحاً على الأداء الإداري للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة بصفة عامة والحضانات بصفة خاصة.

وإذا ما فسر ذلك في ضوء العوامل والقوى والمتغيرات الحالية، يلاحظ أن النهضة الصناعية التي أنطلقت في القارة الأوربية في القرن التاسع عشر، غيرت المجتمع الأوربي بنظمه المختلفة، وأثر ذلك على نظم التعليم، فإنجلترا لديها الآن ثروة بشرية متمثلة في الأعداد المعقولة من الأطباء والمهندسين والمدرسين والعلماء القادرين على تسيير دفة الأمور والمسائل بدرجة عالية من الإيجابية في الأداء. وانعكس ذلك على مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، ولقد انتهجت إنجلترا منذ قديم الزمان مدخل العلاقات الإنسانية على يد "روبرت أوين"، كما اهتمت بحاجات طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة، واعتبرت أن الوالدين لهما حاجاتهما التي تقف جنباً إلى جنب إلى حاجات الطفل. فاهتمت بالحاجات الجسمية والعقلية والسلوكية للطفل، واهتمت كذلك بتوفير بيئة طبيعية للتعليم، ومربيات مندربات، كما اهتم المربون الإنجليز بوضع البرامج للفروق الفردية بين الأطفال في محاولة للنهوض بالأطفال الإنجليز تربوياً.

أما بالنسبة لمصر، فقد كانت هناك مجموعة من التحولات أو التغيرات الجذرية في ميادين الاقتصاد والاجتماع والسياسة كان من المحتم أن يتجاوب معها الجهاز الإداري للدولة بإعادة تنظيم واكتساب فلسفات جديدة ومداخل متطورة للعمل، ولكن هذه الاستجابة لم تتحقق بعد. وأهم هذه التحولات[1]:

- اتجاه الدولة ناحية الانفتاح الاقتصادي.
- اتجاه الدولة نحو الأخذ بأسلوب الحكم المحلي.
- الاقتناع بفلسفة التعمير في إنشاء المدن والمجتمعات العمرانية الجديدة.

---

(١) على السلمي: الإدارة العامة ، مرجع سابق، ص٢٨٦-٢٨٨.

- تغيير التركيبة الاجتماعية في مصر.

إن بعض هذه التغيرات فقط لو أصابت مجتمعاً لكانت جديرة بأن تهزه بعنف من الأعماق، وتكون سبباً في استجابات متوالية لكل عناصر الهيكل الاقتصادي والنسيج الاجتماعي في البلاد. وحين تحاول الباحثة رصد آثار هذه التحولات على تركيب وممارسات وإنجازات الجهاز الإداري للدولة، لا نستطيع أن نلمس تغيراً له معنى يمكن أن يعطي دليلاً على أن ثمة استجابات قد حدثت.

وقد انعكس هذا، على الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات التربوية، فظهر الكم الهائل من اللوائح والسياسات والبرامج، مما خلق صعوبات إدارية واضحة.

**العنصر السادس: تنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا:**

إن تنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة، يتم أيضاً من خلال مداخل ونظريات تنظيمية منها على سبيل المثال:

- النظرية الكلاسيكية.
- النظرية الكلاسيكية الحديثة (السلوكية).
- نظرية النظم.

فتشترك مصر وإنجلترا في أخذهما بتنظيمات الإدارة التعليمية، بمستوياتها الثلاثة القومي والإقليمي والمحلي، وتختلف في نوعية الأجهزة العاملة في كل منها، وحجم العمل المطلوب من كل مستوى، وديناميكية الحركة فيها، ومسميات الأجهزة المنفذة والمخططة لتربية طفل ما قبل

المدرسة، كما تختلف في كم ونوعية القوى البشرية القائمة بالعمل التربوي.

فمصر دولة تأخذ بمبادئ الديمقراطية في نظام الحكم، وبلادها تطبق فيها نظم الإدارات المحلية، بمحاولة تحقيق اللامركزية الإدارية، وتوفير المقومات السليمة لقيام حكم محلي يتمتع بالصلاحيات والسلطات التي تمكنه من تخطيط وإدارة التنمية المحلية، والسيطرة على أمور الخدمات والأنشطة الإدارية المختلفة بالمحافظات، وهي في نفس الوقت، ترتبط ارتباطاً عضوياً، وثيقاً بالقيادة المركزية الأم، وبينها جميعها ولاء متبادل وتعاون مشترك.

فهذا الأسلوب الإداري، يقوم على احترام الفرد، والمساواة بين المواطنين، وإعطاء أكبر قدر ممكن من الحرية، بما لا يتنافى مع الصالح العام.

وتنتهج إدارة الأجهزة المخططة والمسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة -وزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية- مسلك الإدارة المحلية، فتنتشر الإدارات التعليمية المهتمة بتربية طفل ما قبل المدرسة في محافظات مصر ومدنها وقراها، كما تسير مصر على مبدأ "مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ"[1]. ويرجع ذلك إلى حرص الدولة (حكومة وشعباً) على مشاركة أبنائها في تربية الطفل المصري. كما أن القيادات التربوية المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة تسلك اللامركزية الآن لتحقيق الأهداف المرغوبة.

فالعنصر المشترك في تنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا، هو نظام الحكم المحلي في الإدارة

---

(١) عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم، دراسة تحليلية مقارنة ، مرجع سابق، ص٢٧٦.

التعليمية، حيث ترجع الأصول التاريخية لنظام الحكم المحلي الإنجليزي إلى ما قبل الغزو النورماندي سنة (١٠٦٦)[1]، كما ترجع الأصول التاريخية لنظام الإدارة المحلية في مصر إلى النظام التقليدي أو النظام القديم الذي تطور، وأرسيت دعائمه من عام لآخر وظهر بشكله الجديد في عام ١٩٦٠[2].

كذلك، مصر بحكم تصنيفها ضمن مجموعة بلاد حوض البحر المتوسط، المعتدلة الجو، تجد نفسها ملزمة بتوفير المدارس للأطفال في سن مبكرة، قد تبدأ من الثالثة إذا ما قورنت بمجموعة البلاد الشمالية الباردة، مما يزيد في الأعباء المالية والإدارية الملقاة عليها.

وفي ظل التوزيع الجغرافي والسكاني لمصر، وتركز معظم السكان في المحافظات الكبيرة، ورغم ظهور المدن العمرانية الجديدة، وكثرة وجود المناطق النائية، ومناطق وعرة المواصلات، أو مناطق يكثر فيها الترحال، هذا الواقع الجغرافي يحول دون التمتع بالنظم التعليمية الكاملة، مما يضطر المسئولين عن التربية إلى اتباع اكثر من نظام تعليمي، كوسيلة لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. فقد تتبع الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة نظام الروضة ذات المربية الواحدة في الأماكن النائية، حيث تهتم المربية بجميع الأطفال في الروضة من عمر ٣ سنوات وحتى الخامسة، كما تتبع هذه الأجهزة المسئولة عن تربية هذا الطفل نظم التعليم الكاملة داخل المحافظات الكبيرة.

---

(١) وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: المدخل في التربية المقارنة ، رجع سابق، ص٣٤١.

(٢) على السلمي: الإدارة العامة ، مرجع سابق، ص٢٤٣.

وفي ظل هذا الواقع الجغرافي لمصر، ورغم وجود نظام الإدارة المحلية، وإعطاء قدر من الحرية، وتفويض السلطات والصلاحيات، إلا انه يلاحظ أيضاً القيادة المركزية في نظم التعليم والتربية فاللوائح والقرارات الصادرة من الجهات العليا تنفذ على المستويات الإجرائية أو التنفيذية ولا يسمح بتفويض الاختصاصات للجهات المحلية إلا بقدر محدود.

أما بالنسبة لإنجلترا، فهي تتمتع بنظم التعليم الكاملة، كاتباع اللامركزية الإدارية، من خلال السلطات المحلية التعليمية، فلا تسيطر الدولة على كل شئون التعليم، بل تشترك في وضع سياسة عامة له، تهتدي بها السلطات المحلية في إشرافها على التعليم. هذه الثنائية في إدارة التعليم الإنجليزي[1] أعطت لنظام التربية والتعليم طابعاً خاصاً، على أنه إذا تشابهت كل من مصر وإنجلترا في تنظيمات الإدارة المحلية، إلا أنهما يختلفان في أساس الهيكل التنظيمي الرسمي.

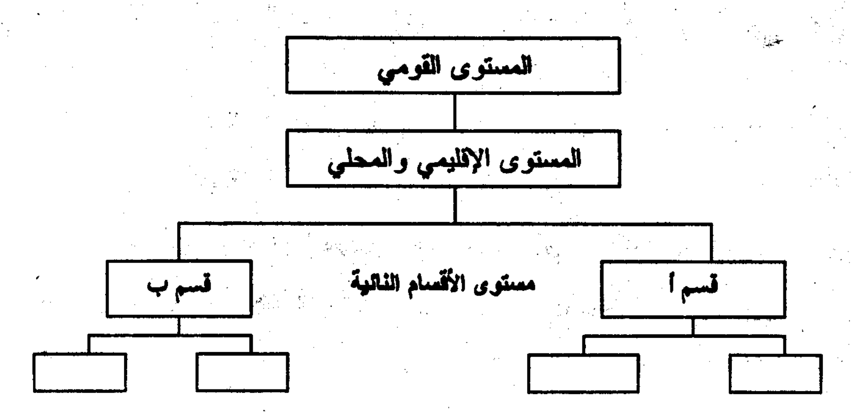
ففي مصر يوجد هرم الوظائف، طبقاً لنظرية التنظيم الكلاسيكية، فخطوط السلطة الرسمية تبدأ من المستويات الأقل إلى المستويات الأعلى حتى إلى القمة (مبدأ التسلسل الرئاسي)، وفي كل مستوى توجد تأكيدات بأن لكل شخص رئيساً واحداً يتلقى منه التعليمات، ويعطي له المعلومات، والبيانات (مبدأ وحدة الرئاسة)، كما أنه يمكن تفويض السلطة والصلاحية للأفراد داخل التنظيم.

ويوضح هذا الشكل الهرم التنظيمي لمستويات الإدارة التعليمية كما تتصوره الباحثة:-

---

(١) عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة، مرجع سابق، ص٢٠٥.

شكل رقم (٤)
يوضح المستويات التنظيمية للإدارة المحلية في مصر




أما إنجلترا فلا يوجد بها هرم الوظائف، فالسلطات التعليمية المحلية لها الصلاحية الكاملة في إدارة شئون التعليم والتربية، كما أن نظام اللامركزية الأكثر تفتحاً عن مصر لا يسمح بمبادئ النظرية الكلاسيكية كوحدة الرئاسة، ومبدأ التسلسل الرئاسي. كما ان كلاً من مصر وإنجلترا يتشابهان في نظام المستشارين والمعاونين المتخصصين والمساعدين حيث يزداد عبء العمل التربوي والمسئولية على القيادات التربوية المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

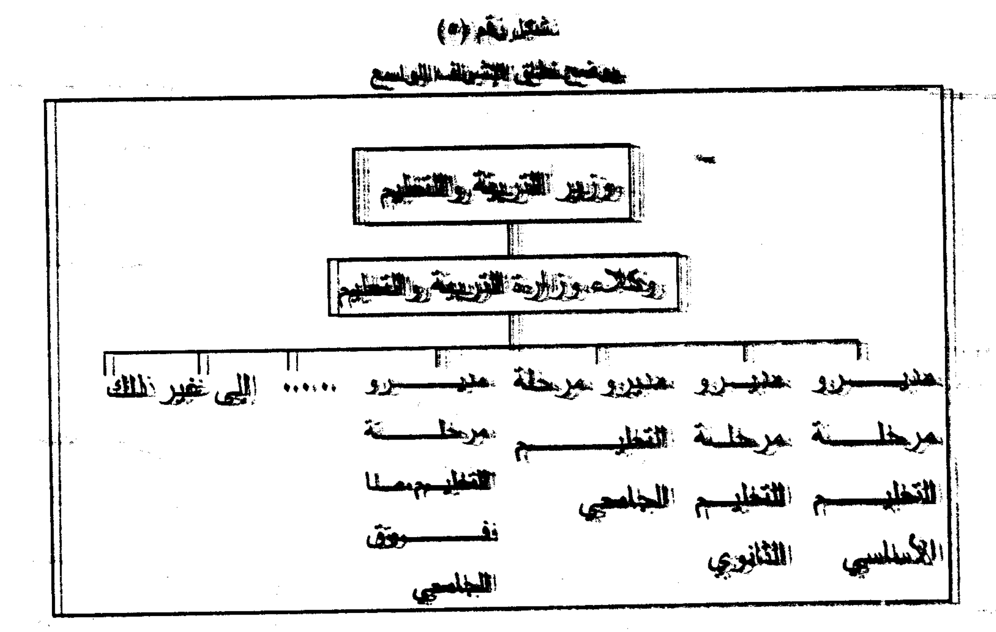
إن مصر وإنجلترا وإن تشابهت في نطاق الإشراف، من حيث الإطار النظري، إلا أنهما تختلفان في كيفية أو أسلوب التطبيق، فمصر ينتشر فيها نطاق الإشراف الضيق في مستويات الإدارة الوسطى -مستوى الأقاليم والمحليات، ويمتاز الهرم التنظيمي بالإرتفاع وقصر خط السلطة دون مبرر،

بينما ينتشر نطاق الإشراف الواسع في مستوى الإدارة العليا(٢).

وعلى سبيل المثال يمكن تصور الرسم التالي الذي يوضح نطاق الإشراف الواسع.

شكل رقم (٥)

يوضح نطاق الإشراف الواسع




مما سبق يتضح قصر خط السلطة، وقلة عدد المستويات الإدارية، بين وكلاء وزارة التربية والتعليم وبين مديري المراحل التعليمية وغيرهم، معنى ذلك زيادة وسرعة التفاهم بين المرؤوسين، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى اتخاذ القرارات بسرعة، بناء على معلومات واضحة من مصدرها الأصلي، كما يساعد على تفويض السلطة للمرؤوسين نظراً لكثرة طلبات المرؤوسين من الرؤساء باتخاذ قرارات في موضع معين، يجعل الرؤساء بعد مدة ألم الأمر

---

(١) سيد الهواري: التنظيم: الهياكل والسلوكيات والنظم، مرجع سابق، ص١٢٩.

الواقع، مؤمنين بضرورة التفويض في كثير من الموضوعات، كما يرجع نطاق الإشراف الواسع إلى رغبة الرئيس الأعلى نفسه في أن يكون في الصورة ورغبته في أن يعرف كل صغيرة وكبيرة في مجالات العمل.

كما يبدو الاختلاف واضحاً، في كل من مصر وإنجلترا، في تكنولوجيا العمل التربوي ومتطلباتها الرسمية، فالتجهيزات والأدوات والوسائل المعينة للأفراد في إنجلترا، مصممة بحيث تتمشى مع التركيب السيكولوجي والفسيولوجي للبشر داخل الحضانات الإنجليزية.

فتشجيع الإنجليز لاستخدام الحاسب الآلي لأطفال ما قبل المدرسة لتحسين تفكيرهم الانتقائي[١] لخير دليل على الاهتمام بالتجهيزات التربوية التي تساعد على التنشئة السليمة.

**العنصر السابع: تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:**

إن تمويل التعليم في إنجلترا يتم بمساهمة الحكومة المركزية بمنحة كلية قد تصل إلى ٦٠٪ من ميزانية التعليم. كإسهام من الدولة في الخدمات التي تقدمها المحليات[٢].

كما تأتي ميزانية التعليم من الضرائب التي تجمعها السلطات المحلية بجانب المنح والهبات، وإسهام بعض الهيئات، والمصروفات التي يدفعها الطلاب في التعليم.

هذا، وقد يمنح البرلمان الإنجليزي إعانات قد تصل إلى ٩٠٪ من نفقات

(1) Riding, R.J.; Powel, S.D.: Riding, R.J.; Powel, S.D.: The Improvement of Thinking Skills in Young Children Using Computer , Op.Cit.,

(٢) – أحمد إسماعيل حجي: التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص٣٧٦.

– وهيب سمعان: دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص١٩٢.

التعليم لأي جهة تثبت عدم استطاعتها تحصيل ضرائب[١]، مما يتضح معه مشاركة الدولة في عمليات التمويل.

أما تمويل التعليم في مصر فهناك مصادر تعتمد عليها الدولة في تمويل التعليم، هذه المصادر إما مباشرة كمساهمة أفراد المجتمع ومؤسساته بأموالهم في تسيير التعليم، أو مصادر غير مباشرة. كما أن تمويل التعليم في مصر يخضع لنظم المركزية واللامركزية المتبعة، وأياً كان ذلك فإن مصادر تمويل الأنشطة التعليمية تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:-

**المصادر الرئيسية والمصادر الثانوية[٢]:**

وتشمل المصادر الرئيسية لتمويل التعليم: الضرائب العامة، ومنها ما هو مركزي وما هو محلي، كما تشمل القروض (الداخلية والخارجية) وأقساط التعليم الخاص.

أما المصادر الثانوية لتمويل التعليم فقد تكون خارجية (كالمساعدات التي تتلقاها الدول في بعض الأحيان من دول أجنبية أو من هيئات دولية)، وقد تكون داخلية (كمساهمة الأهالي التي تعرف بالجهود الذاتية).

ويلاحظ أن تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا يتم بطريقة تشاركيه بين الدولة والأفراد لتحقيق الأهداف التربوية.

**العنصر الثامن: مراكز الاهتمام التربوية للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا:**

من خلال البيانات والمعلومات المتجمعة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا، اتضح أن مراكز الاهتمام للقيادات المسئولة عن

---

(١) وهيب سمعان، دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق، ص١٩٥.

(٢) صلاح الدين جوهر: المدخل في إدارة وتنظيم التعليم ، مرجع سابق، ص٢٥٠-٢٥٢.

تربية طفل ما قبل المدرسة تتبلور فيما يلي:-

**١- بالنسبة للأطفال:**

نال الأطفال حظاً كبيراً من الاهتمام والرعاية في إنجلترا، تمثل في مشروعات تدخل مبكراً للأطفال الصغار لرعاية حاجتهم المختلفة، وقد تضمنت هذه المشروعات أهمية مشاركة الوالدين في التربية، وتعاونهم مع المربيات، وأهمية الاعتماد والتدريب على الأبحاث التربوية.

وفي مصر نال الأطفال حظاً لا بأس به من الاهتمام والرعاية ونظراً للظروف الاقتصادية الراهنة، فلا يتوفر للأطفال داخل الروضات هيكل تنظيمي صحي (طبيب عام – طبيب – ممرضة) على سبيل المثال، ولا يتوفر للأطفال بيئة صحية مناسبة غنية تساعدهم على النمو الشامل بدرجة كبيرة[١].

**٢- بالنسبة للمربيات:**

اهتم التربويون الإنجليز برعاية الطفولة المبكرة واعتبروا أن الوالدين أول المربين للطفل، وأن البرامج التربوية الجديدة لها دور في تربية الطفل، وأساليب العمل الجديدة، ودور القيادات وكذلك الخدمات المقدمة تساعد في تربية طفل ما قبل المدرسة[٢] ويلاحظ اشتراك أكثر من فرد في تربية الطفل كالوالدين والقيادات التربوية إلى جانب المدرسة.

كما اشتركت كل من مصر وإنجلترا بتدريب المعلمة، لأن هذا التدريب يساعد المعلمة على تكوين نظام يومي لتطبيق ما تعلمته مع الأطفال، وتحسين بيئة الفصل التعليمي، من حيث التخطيط للمدرس، واستخدام الوسائل

(١) نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة في أربع محافظات مصرية.

(2) Bernard Van Leer Foundation, the hauge The challenge of Early Childhood Care and Education an Agenda for Action , Bernard Van Leer Foundation, Netherlands, 1990.

والأدوات المناسبة المعينة، وكذلك استخدام اللغة والحوار مع الطفل.

ولعل المؤتمر الأول لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال[1] الذي عقد في القاهرة لخير دليل على الاهتمام بالمعلمة وأثرها في تربية طفل ما قبل المدرسة.

**٣- بالنسبة للنشاط المقدم لطفل ما قبل المدرسة:**

على الرغم من الاختلاف حول بعض الأمور التي تتصل بمنهج تعليم الأطفال مثل: أغراضه، ومحتوياته وأنشطته، إلا أنها متقاربة في كثير من الأمور، فلقد أهتم الإنجليز بالنمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، وأكدوا أنه لا توجد طريقة أو صيغة مثلى لتخطيط برنامج فعال، ذلك أنه للذكاء والإبداع والمرونة دور أكثر من أية صيغة جامدة يمكن وصفها[٢].

كما عقدت المقارنات بين نموذج المنهج حول الطفل، ونموذج لمنهج التعليم المباشر، ونموذج لمنهج الإطار المفتوح. وكلها لمساعدة أطفال ما قبل المدرسة، ولكن الاتجاه الآن داخل الحقل التربوي أنه يمكن استخدام أي من المناهج الثلاثة طبقا للظروف المحيطة بالموقف التعليمي.

واهتم الإنجليز أيضا بتحسين التفكير لدى الأطفال من خلال المشكلات البسيطة التي تصادفهم في المواقف التعليمية.

كما اهتموا بمبادئ "فروبل التربوية" التي تعد الأساس في تربية الطفل. وفي مصر يعتمد التربويون على نفس المبادئ إلى حد ما في تنشئة طفل ما قبل المدرسة.

---

(١) المؤتمر الأول "لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال"، مرجع سابق، ١٩٩٢.

(2) Leeper, et al: Good schools for young children , 3rd edi, collier Macmillan, publishers, N.Y. london, 1974, pp131-137.

ولعل قائمة كتب المعلمة[1] الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وما تتضمنه من أنشطة لإعداد الطفل للكتابة، وتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، وكذا تنمية المهارات المنطقية والمهارات الاجتماعية لخير دليل على أنها تتبع "مبادئ فروبل التربوية" التي يتركز فيها النشاط حول الطفل ونشاطه الذاتي، هذا من ناحية أننا نأخذ بالجديد ونتطور، إلا أن مصر تتمتع بالأصالة التربوية والذاتية التي تنفرد بها.

كما أن المبادئ والتقاليد الإسلامية تضرب بجذورها في أرض تربية طفل ما قبل المدرسة. فمن مبادئ الإسلام التربوية الاهتمام بالبيئة المحيطة بالطفل وميوله واستعداداته وقدراته ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، واستخدام طرق التدريس المناسبة، والتبكير في التعليم والاهتمام بالتكافل والتعاون[2]، لمن المبادئ التي أرسي الإسلام قواعدها لتربية طفل تلك المرحلة.

**٤- بالنسبة للمبني المدرسي والتجهيزات:**

اهتمت القيادات التربوية في إنجلترا بمبنى الحضانات، وأوصت دور الحضانة في بريطانيا ألا تبعد الدار عن سكن الطفل أكثر من ربع ميل[3]، كما اهتمت تلك القيادات التربوية بالتجهيزات اللازمة.

أما في مصر- ونتيجة للدراسة الميدانية التي أجرتها الباحثة- فقد اتضح أن القيادات التربوية المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة لا تهتم بتوفير

(١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قائمة كتب المعلمة ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩١، ص١-٢.

(٢) محمود السيد سلطان وآخرون: نظريات في تربية الطفل، مرجع سابق، ص٨٧.

(٣) هدى محمود الناشف: رياض الأطفال، مرجع سابق، ص٧٧.

غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال، وأيضا أن معظم الروضات لا توفر التجهيزات الخاصة بالأطفال، ومعدات السلامة، والأمن، كما أن المرافق التعليمية التي تساعد في تطبيق الوحدات الدراسية قليلة.

ويرجع قصور الأداء في مصر إلى قلة المال اللازم، وعدم قدرة القيادات على التفكير في وسائل معاونة لمواجهة هذه الصعوبات المالية.

**٥- بالنسبة للعلاقة بالمجتمع المحلي:**

اهتم التربويون الإنجليز بربط الحضانات بأسرة الطفل[(١)]، واهتموا بالتدريب المنزلي للوالدين، كما ساعدوا الأسرة على أن تأتي شريكة في العملية التربوية، وفي مصر حاولت القيادات ربط الروضة بأسرة الطفل وأيضا المجتمع، ولعل إنشاء المركز المتعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة بمصر الجديدة، سيغير من الأوضاع الحالية للروضات، حيث يعتبر هذا المركز نموذجا يحتذي به داخل الروضات، من حيث الخدمات المختلفة التي تقدم لطفل ما قبل المدرسة.

وبالرغم من العرض السابق لمراكز الاهتمام التربوية في كل من مصر وإنجلترا، والتي اتضح منها اشتراك مصر وإنجلترا في بعض المجالات الإدارية، فقد تبين أن درجة الاهتمام بالأطفال والمربيات والأنشطة ومبنى الروضة والعلاقة بالمجتمع بلغ درجة كبيرة في إنجلترا، بينما تواضع الاهتمام في هذه المجالات بالنسبة لمصر، ويرجع ذلك إلى سبق إنجلترا وريادتها لهذا النوع من الخدمات، وما يتوافر من ظروف اقتصادية وحضارية

---

(1) Widlake, Paul: when parents become partners. British Journal of special Education, V.14, N.1 p.27-29 Mar, UMI, 1987.

وثقافية لطفل ما قبل المدرسة بسهولة ويسر، بينما تسير مصر رويدا نحو تحقيق هذه الأهداف.

**أما بالنسبة لمنظمة الأمم (اليونيسيف) فتجدر بالإشارة إلى ما يلي:**

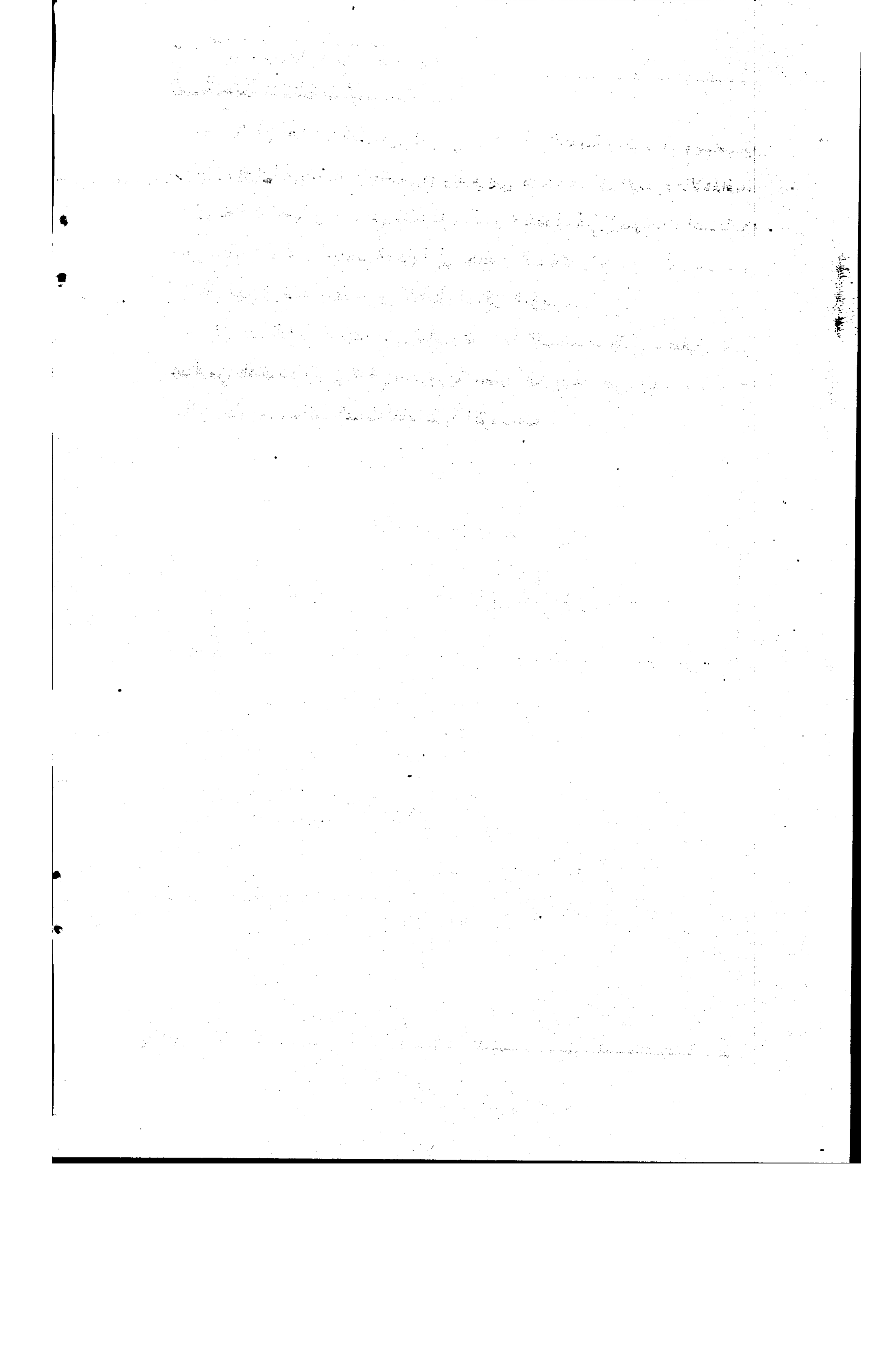
- تركزت أهداف منظمة اليونيسيف في رعاية أطفال أوروبا والعالم الثالث، بتوفير الرعاية الصحية، وتدعيم الأنشطة التي تنمى الطفل بدنيا وعقليا واجتماعيا.
- تركز منظمة اليونيسيف جهودها في كل دول أوروبا والعالم الثالث، ولعل معالجة ظاهرة أطفال الشوارع في البرازيل، وظاهرة تشغيل الأطفال في كولومبيا، ومشاركتها لبعض المشروعات في الوطن العربي يؤكد حرصها على الطفل.
- تتبع اليونيسيف مدخل الإدارة بالأهداف ومدخل العلاقات الإنسانية.
- يلاحظ أن الدخل الحكومي لمنظمة اليونيسيف يمثل نصف ميزانتيها تقريبا، إلى جانب التبرعات من مصادر أخرى غير حكومية.أما أوجه الإنفاق فتتمثل في المساعدات النقدية لموظفي المنظمة والبنود الأخرى المعتادة.

**أما المجلس العربي للطفولة والتنمية فتجدر الإشارة إلى ما يلي:**

- أن أهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية تقترب من أهداف منظمة اليونيسيف حيث الاهتمام بتنمية شخصية طفل ما قبل المدرسة من مختلف النواحي الصحية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والدينية.
- يهتم المجلس للطفولة والتنمية بعقد حلقات دراسية وندوات عملية تدور حول طرق الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة، والاهتمام بإعداد المربية، والأنشطة والعلاقة بالمجتمع المحلي، كما يهتم بمواثيق الطفل العربية.

- يلاحظ أن أهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية واضحة، وسياسته معلنة، وقراراته يتخذها بالمشاورة، ويتبع إلى حد ما مدخل الإدارة بالأهداف.
- إن موارد المجلس العربي للطفولة والتنمية تتمثل في إسهامات أعضائه، وتبرعات الأفراد والهيئات المحلية إلى جانب الهبات والرسوم. أما مصادر الإنفاق فهي ترصد وتخصص لأطفال الوطن العربي.

إن هذه النقاط السابقة، إلى جانب الدراسة الميدانية، التي ستطبق على عينة من القيادات التربوية في جمهورية مصر العربية- في الفصل القادم- ستفتح الطريق وستفيد البحث عند كتابة التوصيات.



# الفصل الخامس

# الدراسة الميدانية

# في جمهورية مصر العربية

# الفصل الخامس

## الدراسة الميدانية في جمهورية مصر العربية

**مقدمة:**

استعرضت الباحثة في الفصلين الثاني والثالث تربية طفل ما قبل المدرسة، وكذلك إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية هذا الفصل في كل من مصر وإنجلترا، ثم تبعت ذلك بتحليل مقارن بين الدولتين -في الفصل الرابع- لمعرفة الواقع الإداري والتنظيمي للقيادات التربوية والخروج بمؤشرات تسهم في حل مشكلات الطفل المصري.

وإضافة إلى ذلك سيخصص هذا الفصل لإجراء الدراسة الميدانية في جمهورية مصر العربية في محاولة لربط النظرية بالتطبيق.

**أولاً: أدوات البحث:**

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رأت الباحثة أنهما يحققان غرض الدراسة في جمهورية مصر العربية، كما اعتمدت الدراسة على بعض وسائل التربية المقارنة التي تحقق غرض الدراسة في إنجلترا.

**أ- أدوات البحث في جمهورية مصر العربية:**

**(١) الاستفتاء:**

اعتمدت الباحثة على أسلوب الاستفتاء، باعتباره أحد الأدوات المناسبة التي تحقق هدف الدراسة، وذلك كوسيلة للتعرف على الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات التربوية المخططة، وأيضاً القيادات التربوية المنفذة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة. و "الاستفتاء" وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا الغرض، ويقوم

المجيب بملئه بنفسه "(١) . كما" أن هذه البيانات قد تكون اجتماعية واقتصادية، كما تصلح هذه البيانات لقياس الاتجاهات والميول والرأي العام"(٢).

**خطوات تصميم الاستفتاء:**

مر تصميم الاستفتاء بخطوات منها:

**الخطوة الأولى:** إعداد استبانتان، الأولى لجمع بيانات عن الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المخططة، والثانية لجمع نفس البيانات للقيادات المنفذة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

**الخطوة الثانية:** تحديد مجالات عمل القيادات المخططة، ومجالات عمل القيادات المنفذة في ضوء الاتجاهات التربوية.

**الخطوة الثالثة:** تحديد الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات في ضوء الفكر الإداري العاصر ليشمل الإدارة بالأنظمة، والإدارة بالأهداف، والإدارة بالمعلومات، والإدارة بالممارسة.

**الخطوة الرابعة:** الاعتماد على بعض القواعد المفيدة في وضع عناصر الاستبانتين. فقد روعي مثلاً أن يتوفر في الجمل جميع الخصائص التي تجعل المستجيب يعطي إجابته بسهولة ويسر، وأن تكون الجمل منطقية وتعفي المجيب من التفكير المعقد إلى حد كبير.

**الخطوة الخامسة:** بالنسبة لكم الاستفتاء، فقد استقر عدد جمل الاستبيانتين على ١٥٦ جملة.

---

(١) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩، ص٤٩٨.

(٢) فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣ ،دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩، ص٤٩٨.

**الخطوة السادسة:** بالنسبة لكيف الاستفتاء، فقد أعدت الباحثة جمل الاستبانتان ونوقشت هذه الجمل، وأعيدت صياغتها اللفظية، وقد تم جمع البيانات من المستجيب بطريقتين: الأولى مقيدة لتحقيق أهداف الدراسة، والثانية غير مقيدة للاستفادة من آراء ومقترحات القيادات التربوية.

**الخطوة السابعة:** وبالنسبة لتعليمات الاستفتاء، فكانت واضحة الصيغة، وقد تضمنتها الصفحة الخارجية للاستفتاء، كما تضمنت هذه الصفحة أيضاً، بعض المفاهيم الإدارية والتنظيمية لمساعدة المجيب على الإجابة. وتلا ذلك صفحة بيانات عامة تتعلق بالمجيب، ثم جاءت جمل الاستفتاء في إطار معقول.

**الخطوة الثامنة:** بالنسبة لتقنين الاستفتاء، اعتمدت الباحثة على بعض المؤشرات الرئيسية مثل:

**الموضوعية:** (Objectivity)، كأن يكون للجمل نفس المعنى لدى مختلف أفراد العينة، **أما الصدق:** (Validity) فقد اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى بالتحليل المنطقي لمكونات ووحدات الاستفتاء، لمعرفة مدى تمثيل هذه المكونات والوحدات للأداء الإداري والتنظيمي للقيادات التربوية، كما قدم الاستفتاء إلى مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، الذين أقروا بصدق فقراته -والثبات (Reliability) فقد تم تطبيق الاستفتاء على المركز المتعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة تحت ظروف مشابهة وتم الحصول على نتائج مشابهة.

**(٢) المقابلة:**

تم استخدام "أسلوب المقابلة" في تقصي وتفسير كثير من البيانات المحيطة بالاستجابات، ولقد كان لتطور حركة القياس النفسي أثر بالغ في تطوير المقابلة تطويراً يقربها من أن تكون أداة موضوعية يمكن في ضوئها

تصنيف البيانات ومعالجتها كمياً"[1] فقد اعتمدت الباحثة على التبادل اللفظي، والأخذ والعطاء، وحسن الاستماع، والتوحد مع الغير لجمع المعلومات وتحقيق غرض الدراسة.

**ب- وسائل البحث بالنسبة لإنجلترا:**

إن وسائل البحث في التربية المقارنة هي: اللغة، والإقامة، لمدة مناسبة في مجتمع البحث، وحرص دائم وإصرار على التغلب على كل أثر للتحيز الثقافي الذي قد يظهر لدى الباحث[2]. والباحثة قد اعتمدت على اللغة في قراءة وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، وحرصت على التغلب على كل أثر للتحيز الثقافي، وتناولت معظم البيانات بموضوعية وحياد تام، كما استعاضت عن الإقامة لمدة مناسبة في مجتمع البحث -إنجلترا- بأساليب أخرى معاونة ساعدت في تحقيق هدف الدراسة منها ما يلي:

١- استخدام العقول الإلكترونية.

٢- استخدام الفاكس.

٣- وسائل أخرى مساعدة.

**١- العقول الإلكترونية:**

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة من دولة إنجلترا على العقول الإلكترونية كوسيلة للتعرف على الأداء الإداري والتنظيمي لقيادات الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

وقد تم استخدام "الشبكة" القومية للمعلومات" في جهتين هما:

---

(١) عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في الصحة النفسية ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص٤٨٨-٥٠٤

(٢) محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٣٤-٤٤

- الشبكة القومية للمعلومات بأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بمقرها في جمهورية مصر العربية.
- الشبكة القومية للمعلومات بالمركز القومي للبحوث بمقره في جمهورية مصر العربية.

وتم الحصول على ١٥٠ موضوع تقريباً يدور معظمها حول إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في دولة إنجلترا (توجد عينة بملاحق الرسالة).

"ويتزايد استخدام العقول الإلكترونية في المجتمع الحديث لما يترتب عليها من اقتصاد في الوقت والجهد والمال"(١) وقد ساعدت العقول الإلكترونية الباحثة في الحصول على البيانات والمعلومات في وقت قصير ومال معقول إلا أن الجهد كان كبيراً إلى حد ما.

"وتعتبر المعلومات من الحاجات الملحة للإدارة الحديثة، وتزداد الحاجة إلى المعلومات باعتبارها الأساس الذي تبني عليه القرارات الإدارية"(٢).

**٢- استمارة الفاكس:**

اعتمدت الباحثة في جمع بيانات الأداء الإداري والتنظيمي للأجهزة المسئولة عن طفل ما قبل المدرسة على (الفاكس The Fax) كوسيلة مكملة للوسيلة الأولى.

فقد أعدت الباحثة عشرين سؤالاً يدور معظمها حول إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة كنوع من الاستفتاء للإجابة

---

(١) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، مرجع سابق، ص٢١٢.

(٢) صلاح الدين عبد الباقي وعبد الغفار حنفي: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، مرجع سابق، ص٣٨١.

على أسئلته، وطلبت الباحثة إفادتها بكل المعلومات حول الأداء الإداري والتنظيمي.

والاستفتاءات نوعان: استفتاءات موضوعية، واستفتاءات وصفية، وقد اعتمدت الباحثة على النوع الثاني ألا وهو الاستفتاءات الوصفية، فقد قدمت الأسئلة للأجهزة البريطانية، وتركت لهم حرية الإجابة للاستفادة من خبرتهم المتقدمة.

لقد مر تصميم (استمارات الفاكس) بخطوات أساسية:

- حددت الباحثة مجالات عمل القيادات الإدارية المخططة ومجالات عمل القيادات الإدارية المنفذة في ضوء الفكر الإداري المعاصر.
- كما نوقشت (استمارات الفاكس) وعدلت، وأعيد صياغتها، لتكون سهلة لا غموض فيها، ومناسبة.

وعلى سبيل المثال وردت بعض الجمل التالية (استمارات الفاكس)، الموجهة لمعهد فروبل التربوي:

Please Inform us about these items:

1. The theories of Administration with which the Leaders of forebel Educational Institute Applies to reach his goals.

2. The different kinds of Educational policies in the Institute.

وبترجمة هاتين الجملتين كالآتي:

لو سمحت، أخبرنا عن هذه النقاط:

(١) النظريات الإدارية التي تعتمد عليها قيادات معهد فروبل التربوي لتحقيق أهدافها.

(٢) الأنواع المختلفة للسياسات التربوية داخل المعهد.

يتضح، أنهما يسعيان للتعرف على واقع الإدارة في معهد فروبل الإنجليزي، كما تم إرسال (استمارات الفاكس) إلى كل من إدارة التربية والعلوم، وإدارة الصحة وخدمات السرية العامة الاجتماعية في إنجلترا، كما تم توضيح الغرض من البحث، وتوجد نسخة من (استمارة الفاكس) بملاحق الرسالة.

٣- وسائل أخرى مساعدة:

اعتمدت الباحثة على رسائل أخرى مساعدة للحصول على معلومات من دولة المقارنة- إنجلترا- لتحقيق غرض الدراسة. وكانت المطبوعات المتمثلة في الأبحاث والدراسات التي أجريت في بعض الجامعات الإنجليزية، والمقالات والأخبار التربوية خير مصادر أولية لتجميع بعض المعلومات حول موضوع الدراسة. كما كانت الكتب العلمية المتخصصة مصدرا ثانويا لتلمس الحقائق والمعلومات عن تربية طفل ما قبل المدرسة، وقد تجمعت لدى الباحثة كتب كثيرة يدور معظمها حول موضوع الدراسة.

كما تم الاعتماد على مصادر معينة على البحث وتعالجه بصورة غير مباشرة، كالمجلات الإنجليزية الاجتماعية والإدارية والسياحية والاقتصادية والحضارية التي ساعدت الباحثة على فهم الإطار الثقافي أو الطابع القومي لدولة إنجلترا.

وأيضا الزيارات العديدة للقنصلية الإنجليزية بجمهورية مصر العربية، والاشتراك في المجلس الثقافي البريطاني (The British Council)، والتردد على مكتبته وأقسامه التربوية، والاستعانة بمكتبه ومطبوعاته، ساعدت في تحقيق هدف الدراسة.

**ثانياً: عينة البحث:**

إن الوضع الأمثل في الدراسات الميدانية تطبيق أدواتها على جميع مفردات المجتمع الأصلي التي تتعلق به هذه الدراسة، إلا أنه يصعب- إن لم يكن مستحيلاً- تحقيق ذلك في بعض الأحيان، لذلك في كثير من الحالات يحاول الباحث تعميم نتائجه على المجتمع كله بعد دراسة جزء من مفردات المجتمع، واستخدام هذا الجزء كأسا لتقدير الكل[1]. وهو ما قامت به الباحثة.

**خطوات اختيار العينة في مصر:**

**أ- تحديد أهداف البحث:**

"إن تحديد أهداف الدراسة بدقة تساعد الباحث على تحديد نوع العينة وحجمها اللازم للبحث"[2]. ولما كان الهدف هو معرفة واقع الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات التربوية المخططة، والقيادات التربوية المنفذة لمرحلة ما قبل المدرسة، فلقد اختارت الباحثة وزارة التربية والتعليم، ووزارة الشئون الاجتماعية، والمجلس القومي للطفولة والأمومة، "على المستوى المركزي"، كما اختارت الباحثة عدداً من دور الحضانة ورياض الأطفال في محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية والمنيا، "على المستوى المركزي والمحلي" لتعميم النتائج على نفس المحافظات، وإمكانية الاستفادة منها في بعض محافظات الجمهورية.

وسبب اختيار العينة الأولى- القيادات المخططة، لأنها تعني بالتنبؤ

---

(١) رشدي طعيمه: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه. أسسه. استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧، ص١٣٠.

(٢) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص٢٣٦.

بمستقبل الطفل المصري، وتعمل على الاستعداد لهذا المستقبل، وتتخذ القرار، وتضع السياسات التربوية.

وسبب اختيار العينة الثانية- القيادات المنفذة، لأنهم أكثر الناس وأشدهم وعياً وتأثراً بالقوانين واللوائح والسياسات التربوية الخاصة بتربية طفل ما قبل المدرسة.

**ب- تحديد المجتمع الأصلي الذي تختار منه العينة:**

توفر لدى الباحثة بيانات كافية عن مجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة الأولى[1]، وبيانات كاملة عن دور الحضانة ورياض الأطفال بمصر على المستوى المركزي والمحلي[2]، مما ساعد الباحثة في سحب العينات المطلوبة.

**جـ- انتقاء عينة ممثلة:**

تم سحب عينتين لتحقيق هدف الدراسة:

**العينة الأولى: قد تم سحبها من القيادات التربوية المخططة، وتضمنت ما يلي:**

**- اللجنة العليا لتطوير رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم.**

---

(١) - جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٦٣) بتاريخ ٩١/١٢/٨ بشأن إعادة تشكيل اللجنة العليا لتطوير رياض الأطفال.

- جمهورية مصر العربية، وزارة الشئون الاجتماعية: بيان باللجنة المشكلة لرعاية طفل ما قبل المدرسة ١٩٩٢/٩١.

- جمهورية مصر العربية، المجلس القومي للطفولة والأمومة: خريطة الهيكل التنظيمي للمجلس، مطبوعات المجلس، القاهرة، ١٩٩٢.

(٢) - جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: بيانات رياض الأطفال بالجمهورية ١٩٩١/٩١.

- جمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للسرة والطفولة بوزارة الشئون الاجتماعية: بيانات عن دور الحضانة ٩١/٩٠ بالجمهورية.

- قيادات الإدارة العامة للأسرة والطفولة بوزارة الشئون الاجتماعية، وقيادات إدارة التأهيل بنفس الوزارة.
- قيادات الإدارة المركزية للشئون المالية والإدارية بالمجلس القومي للطفولة والأمومة.

أما **العينة الثانية**، فتضمنت ما يلي:

- مديري ومديرات دور الحضانة ورياض الأطفال والمربيات بهذه الدور.

**د- نوع العينة:**

لجأت الباحثة إلى المعاينة الاحتمالية ( Probability Sampling ) والمعاينة اللاحتمالية ( Non- Probability Sampling ) عند تحديد نوع العينتين، وقد تم سحبها كما يلي:

**العينة الأولى:** بطريقة المعاينة الاحتمالية العمدية المقصودة، فقد تم اختيارها عن قصد وتحديد مسبق في ضوء أهدف البحث وقد استخدمت منظمة اليونيسيف للأطفال "العينة العمدية" في كثير من ابحاثها المتصلة بالطفولة في صعيد مصر[1]. وقد تضمنت العينة العمدية كافة القيادات الإدارية المخططة - المذكورة سلفا- وبعد حصر من استكملوا الاستقتاء (الاستبانة رقم ١) واستبعاد الذين لم يستكملوا استجاباتهم، أصبح قوام العينة (٢٠ فردا).

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة القيادات الإدارية المخططة:

---

(١) منظمة الأمم للأطفال (اليونيسيف): عوامل الثقافة الاجتماعية المؤثرة في انتشار أمراض الإسهال بالمناطق الريفية في صعيد مصر، مطابع القاهرة، ١٩٩١، ص ٦-٧.

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع أفراد عينة القيادات المخططة للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة

| رقم | اسم الجهاز المسئول | مجمع البحث | عدد أفراد العينة |
|---|---|---|---|
| ١ | وزارة التربية والتعليم | ٩ | ٥ |
| ٢ | وزارة الشئون الاجتماعية | ١٠ | ١٠ |
| ٣ | المجلس القومي للطفولة والأمومة | ٥ | ٥ |
| | المجموع الكلي لأفراد العينة | ٢٤ | ٢٠ |

ويلاحظ من جدول رقم (٣) ان مجموع العينة أكثر من (٨٣٪) من مجتمع البحث، مما يوفر الثقة في العينة وتمثيلها، والاعتماد على النتائج المستخرجة من استجاباتها:

**والعينة الثانية:** تم سحبها بطريقة المعاينة الاحتمالية العشوائية الطبقية. "ويتم اختيار العينة العشوائية الطبقية على خطوتين: الأولى تحليل مجتمع الأصل، والثانية الاختيار العشوائي على أساس صفات المجتمع الأصل"[(١)]. وقامت الباحثة بتحليل مجتمع الأصل لدور الحضانة ورياض الأطفال حسب النوع فاتضح ما يلي:

نوع دور الحضانة: رضع- عادية- مشتركة.

نوع رياض الأطفال: رسمية- تجريبية- خاصة عربي- خاصة لغات.

ثم تم الاختيار العشوائي من الطبقات والمجموعات السابق الإشارة إليها.

وبعد حصر من استكملوا الاستفتاء (الاستبانة رقم ٢) واستبعاد الذين لم يستكملوا استجاباتهم، أصبح قوائم عينة القيادات المنفذة (١٩٥) فردا.

---

(١) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص٢٤٦-٢٤٩.

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة القيادات الإدارية المنفذة:

**جدول رقم (٤)**

**يوضح توزيع أفراد عينة القيادات المنفذة على بعض المحافظات**

| رقم | اسم المحافظة | مكان الدراسة | مجتمع الأصل عينة دور الحضانة | | مجتمع الأصل عينة رياض الأطفال | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | القاهرة | القاهرة | ١٣٥ | ٣٠ | - | - |
| | | مصر الجديدة | - | - | ٥٣ | ٦٥ |
| | | حلوان | ٨ | ٨ | ٢٥ | ٢٥ |
| ٢ | الجيزة | وسط الجيزة | - | - | ٢٧ | ١٥ |
| ٣ | القليوبية | الخانكة | ٧٠ | ٣٢ | - | - |
| ٤ | المنيا | المنيا | - | - | ٣٨ | ٢٠ |
| | الجملة | | ٢١٣ | ٧٠ | ١٤٣ | ١٢٥ |

ويلاحظ أن عينة الخانكة وهي دور الحضانة تمثل اكثر من (٤٥,٧) من مجتمع البحث، وعينة حلوان تمثل (١٠٠٪) من مجتمع البحث، وكذا محافظة المنيا وهي رياض أطفال تمثل (٥٢,٦٪) من مجتمع البحث- مما يوفر الثقة في العينات المسحوبة من محافظات البحث، والاعتماد على النتائج المستخرجة من الاستجابات.

كما توضح الجداول الفرعية[1] توزيع أفراد العينة المنفذة داخل كل محافظة على دور الحضانة ورياض الأطفال.

وعلى هذا يمكن إجمال العينتين في الجدول التالي:

---

(١) ملاحق الرسالة، الجزء الخاص بالجداول.

جدول رقم (٥)

يوضح عدد أفراد العينتين ونوعهما ونسبتهما إلى مجتمع الأصل

| رقم | نوع العينة | عدد أفراد العينة | النسبة إلى مجتمع الأصل |
|---|---|---|---|
| ١ | القيادات التربوية المخططة | ٢٠ | ٨٣٪ |
| ٢ | القيادات التربوية المنفذة | ١٩٥ | ٥٥٪ |
| | مجموع العينة | ٢١٥ | ---- |

علماً بأنه قد تم اختيار القاهرة والجيزة باعتبارهما من المحافظات المركزية، وقد تم اختيار القليوبية ممثلة لمحافظات الوجه البحري، كما تم اختيار المنيا ممثلة لمحافظات الوجه القبلي:

ولما كان هدف الدراسة ينحصر في التعرف على واقع الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة من خلال الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات الإدارية التربوية، كذلك المقارنة بين مصر وإنجلترا في ضوء الخلفيات والأطر الاقتصادية والسياسية والحضارية والتاريخية. فإن الباحثة اختارت إدارة التربية والعلوم، وإدارة الصحة، وخدمات السرية العامة الاجتماعية، ومعهد فروبل التربوي في إنجلترا لبحث مشكلة الدراسة، كما اختارت عدداً من دور الحضانة ورياض الأطفال التابعة لمعهد فروبل التربوي للاستفادة من الخبرة المقدمة لطفل ما قبل المدرسة.

**ثالثاً: المنهج الإحصائي:**

**أ- المنهج الإحصائي في مصر:**

في ضوء طبيعة البحث الحالي، والمشكلة التي يتناولها، كانت انسب الوسائل الإحصائية التي رأت الباحثة أنها تفي بالغرض -بعد تنظيم البيانات المتحصل عليها- هي: إختيار (ت) للوصول إلى الدلالة الإحصائية

للاستجابات، ومقياس التوافق لكرامير (Cramer).

**فبالنسبة للإحصاء الوصفي:** اعتمدت الباحثة على مقاييس العلاقة لوصف درجة التغير الاقتراني بين المتغيرات، وحيث أن دراسة الظواهر الإدارية التي ترغب الباحثة في وصفها وتحليل علاقات السببية بينها من النوع غير الممكن التعبير عنه رقميا، كدراسة العلاقة بين كفاءة الإدارة والتنظيم وبين المؤهل، لذا تم الاعتماد في دراسة هذه الظواهر الكيفية أو الأسمية غير الكمية، على معامل التوافق الذي قدمه العالم "كرامير" (Cramer)عام ١٩٤٦، وتم حساب هذا المعامل من جدول التوافق باستخدام الصيغة التالية[1]:

$$ق = \sqrt{\frac{جـ - ١}{ع - ١}}$$

حيث ق = معامل كرامير للتوافق.

ع = عدد الصفوف أو الأعمدة أيهما أقل.

$$جـ = \frac{(\text{تكرار الخلية})^{٢}}{(\text{تكرار الصف})\ (\text{تكرار العمود})}$$

**وبالنسبة للإحصاء الاستنتاجي:** فقد اعتمدت عليه الباحثة، نظراً لأهميته، فقد تم إنشاء فترات ثقة باستخدام اختبار (ت)، للعينتين المختارتين – المخططة والمنفذة– لمعرفة الفرق بين الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية –أي طول الفترة بين الإثنين– باستخدام درجة ثقة ٩٥٪ للوصول

(١) مصطفى زايد: الإحصاء ووصف البيانات ، المؤسسة المصرية للنشر والترجمة، القاهرة، ١٩٨٩، ص٢٨٢-٢٨٣.

إلى الدلالة الإحصائية للاستجابات المتجمعة، وتفسير الفروق المعنوية (الجوهرية).

وقد تحقق ذلك بالخطوات التالية:

(أ) احتسبت النسب المئوية للاستجابات على كل فترة من فترات المقياس السبعة بالنسبة لمدى الاستجابة (دائماً - غالباً - نادراً - لا يحدث).

(ب) جمعت نسب الاستجابات (دائماً - غالباً) لتمثل إيجابية الاستجابة للفقرة، ونسب الاستجابات (نادراً - ولا يحدث) لتعبر عن سلبية الاستجابة للفقرة.

(جـ) احتسبت النسبة العامة للأداء الإداري والتنظيمي للقيادات بالنسبة لكل فقرة من فقرات المقياس (للأطفال - المربيات - الأنشطة .. إلى غير ذلك).

(د) احتسب الحد الأدنى لإيجابية الأداء، والحد الأعلى لإيجابية الأداء بإنشاء فترات ثقة للوصول للدلالة الإحصائية، باستخدام درجة ثقة ٩٥٪ لتفسير الفروق المعنوية.

ونظراً لكثرة العمليات الإحصائية المطلوب احتسابها، وتعقدها، فقد استعانت الباحثة بالحاسب الآلي[١] لاستيفاء الدراسة الميدانية.

**ب- منهج الدراسة في إنجلترا:**

لم تستخدم الباحثة مقاييس وصفية ومقاييس استنتاجية إحصائية، بل اعتمدت على المنهج المقارن، بتحليل القوى والعوامل المؤثرة على الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات الإنجليزية كمحاولة لفهم النظام التربوي.

---

(١) تم استخدام الحاسب الآلي بمعهد الدراسات والبحوث الإحصائية بجامعة القاهرة.

## رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية:

### أولاً: عرض نتائج الاستفتاء (الاستبانتان):

**أ- عرض نتائج الاستبيان (ملحق رقم ١) عن الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المخططة للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.**

بعد الحصول على استجابات القيادات المخططة، تم إعداد البرنامج الإحصائي اللازم للحاسب الآلي المتمثل في:

(١) إنشاء فترات ثقة باستخدام اختبار (ت) حيث المجموعات الصغيرة أقل من ٣٠ فرداً[١]، حيث كانت عينة القيادات المخططة ٢٠ فرداً فقط.

(٢) معامل التوافق لكرامير[٢]، لقياس الارتباط بين المؤهل التعليمي للقيادات المخططة وكفاءتها الإدارية والتنظيمية.

(٣) عرض البيانات بالرسوم البيانية.

وقد تمت الخطوات كما يلي:

**ا- إنشاء فترات ثقة باستخدام (اختبار ت) لعينة القيادات المخططة:**

نظراً لصغر حجم العينة -٢٠ فرداً- وبعد الحصول على الاستجابات الإيجابية التي تعبر عن (دائماً وغالباً)، واحتساب الاستجابات السلبية التي تعبر عن (نادراً ولا يحدث) بالنسبة لكل عنصر من عناصر الاستفتاء السبعة، ثم استخدام اختبار (ت).

وقد تضمن البرنامج الإحصائي إنشاء فترة ثقة بمعرفة الفرق بين الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية -أي طول الفترة بين الإثنين، باستخدام درجة ثقة ٩٥٪، للوصول إلى الدلالة الإحصائية، وتفسير الفروق المعنوية (الجوهرية).

(١) جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، مرجع سابق، ص٣٥.

(٢) مصطفى زايد: الإحصاء ووصف البيانات ، مرجع سابق، ص٢٨٢.

هذا، وقد فرغت الاستجابات كالآتي:

جدول رقم (٦)

يوضح وصف الاستجابات للقيادات المخططة لطفل ما قبل المدرسة

| رقم | المجال | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الأطفال | ٠,٤٨ | ٠,٤٠ | ٠,٥٥ | بدرجة ثقة ٩٥٪ |
| ٢ | المربيات | ٠,٦١ | ٠,٥٣ | ٠,٦٩ | " |
| ٣ | النشاط | ٠,٧٠ | ٠,٥٦ | ٠,٨٤ | " |
| ٤ | المبنى المدرسي | ٠,٢٥ | ٠,٠٦ | ٠,٤٤ | " |
| ٥ | الشئون المالية | ٠,٨٠ | ٠,٦٨ | ٠,٩٢ | " |
| ٦ | العلاقة بالمجتمع المحلي | ٠,٩٥ | ٠,٨٨ | ٠,١٠٢ | " |
| ٧ | البناء التنظيمي | ٠,٥٥ | ٠,٥١ | ٠,٥٩ | " |

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً معنوية (جوهرية دالة حقيقية)، ستتضح أكثر بتفسير كل مجال على انفراد.

**١- مجال الأطفال:**

اتضح أن نسبة الإيجابية للأداء الإداري والوظيفي في هذا المجال هي (٤٨٪)، وهو أداء دون المتوسط، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية في ٤٠٪، والحد الأعلى للإيجابية في ٠,٥٥، مما يدل على أن طول فترة الثقة قصير.

وبالرغم من الأداء التام هو الذي يعبر عن نسبة ١٠٠٪، إلا أن نسبة القصور (٤٨٪) لأداء القيادات ترجع إلى:

- عدم اهتمام القيادات بتنمية الجوانب العقلية للطفل.
- عدم اهتمام الإدارة بالأطفال العاديين عند التخطيط.
- عدم الاهتمام بدور الأسرة التربوي عند التخطيط.

- عدم الاهتمام بدور المجتمع عند التخطيط.
- لا تحرص القيادات على ترابط أهداف الأسرة والمجتمع.
- لا تهتم الإدارة بتنمية الابتكار لدى الطفل.

**٢- مجال المربيات:**

بتحليل هذا المجال اتضح أن نسبة الإيجابية للأداء الإداري والتنظيمي هي (٦١٪)، وهي نسبة فوق المتوسط بقليل، وقد تراوح الحد الأدنى لإيجابية بين ٠,٥٣ و ٠,٦٩ مما يدل على أن طول فترة الثقة قصير.

وبالرغم أن هذا الأداء قد يعبر عن بعض الإيجابيات في الأداء للقيادات المخططة إلا أنه بالرغم من ذلك يعتبر أداء غير مرضي.

وتمثل بعض هذه الأداء غير المرضي فيما يلي:

- لا يتم التنسيق بين الأعمال التربوية للمعلمات بتشجيع الاتصالات غير الرسمية.
- لا تعتمد القيادات الإدارية المخططة على الإشاعات كوسيلة لتحقيق الأهداف التربوية.

واتضح أن القيادات المخططة تهتم بتنسيق الأعمال الرسمية فقط، ولا تراعي التنسيق بين الأعمال التربوية التي تتم داخل التنظيم غير الرسمي.

**٣- مجال النشاط والخبرة:**

اتضح أن نسبة الإيجابية لهذا المجال هي (٧٠٪)، وقد تراوحت درجة الإيجابية بين ٠,٥٦، ٠,٨٤ وأن طول الفئة قصير، وكانت معظم استجابات القيادات المخططة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة غير إيجابية بدرجة كبيرة وقاصرة.

وقد تمثل الأداء القاصر فيما:

- لا تؤمن القيادات الإدارية المخططة بأنه لا يوجد منهج لطفل ما قبل المدرسة.
- لا تعتقد القيادات الإدارية المخططة بتنوع المنهج المقدم للطفل.
- معظم الأنشطة التي تقدم للطفل قاصرة على جعله يتحمل المسئولية.

٤- مجال المبني والتجهيزات:

كانت نسبة الإيجابية لأداء القيادات المخططة هي (٢٥٪)، وتعتبر هذه النسبة ضعيفة للغاية، وتعبر عن أداء سيئ وقاصر، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٠,٠٦ ، ٠,٤٤ وهي تعبر عن أداء إداري سيئ وتدل على وجود فروق معنوية.

لقد تمثلت مظاهر هذا الأداء السيئ في:

- عدم اهتمام القيادات المخططة بالإشراف والرقابة على مبنى دور الحضانة ورياض الأطفال.
- عدم استخدام الكمبيوتر كتكنولوجيا حديثة عدم وجود الساحات الكافية لممارسة النشاط الحركي.

٥- مجال الشئون المالية:

كانت نسبة الإيجابية لأداء القيادات المخططة هي (٨٠٪)، وهو أداء معقول إلا أنه بالرغم من ذلك لا يحقق الإيجابية بدرجة ١٠٠٪، فقد تراوح الحد الأعلى للإيجابية والحد الأدنى للإيجابية بين ٠,٩٢ ، ٠,٦٨ ، وقد تمثل الأداء غير التام فيما يلي:

- لا تقر القيادات الإدارية المخططة مبدأ المساعدات المالية المحلية بدرجة كبيرة.
- لا تقر القيادات الإدارية المخططة مبدأ المساعدات المالية الخارجية أيضاً.

٦- العلاقة المجتمع المحلي:

كانت نسبة الأداء الإيجابية هي (٠,٩٥) وهو أداء ممتاز فقد وصل إلى درجة الإيجابية المطلقة، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٠,٨٨) وبين (١٠٢%)، وهناك بعض فروق معنوية بسيطة تمثل بعضها فيما يلي:

- لا تؤمن القيادات المخططة بضرورة تعاون البيت والمدرسة معاً في تحقيق الأهداف التربوية.
- لا تهتم القيادات المخططة بمواثيق حقوق الطفل المصرية والعربية والعالمية عند التخطيط.

٧- البناء التنظيمي:

كانت نسبة الإيجابية لهذا المجال (٠,٥٥)، وهي تعبر عن أداء فوق المتوسط ويعتبر أداء غير كفء للقيادات المخططة. فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٥١%، ٥٩%، كما يدل على أن طول الفئة قصير بين الحدين الأعلى والأدنى للإيجابية ويعزى إلى وجود فروق جوهرية- معنوية دالة- تمثلت في بعض ما يلي:

- تحصل القيادات المخططة على قيادات المستقبل من داخل المنظمة التربوية فقط.
- لا يتم التنسيق بين أعمال التربوية وبتعيين ضابط اتصال.
- تميل القيادات المخططة إلى تقييد السلطة في الأمور الجديدة غير المنطقية.
- لا تحرص القيادات على تحديد علاقات العمل الرأسية والأفقية للأفراد عند إجراء التنظيم.
- لا تعتمد القيادات المخططة على الاجتماعات بمفردها كوسيلة هامة للاتصال بالعاملين.

- تعتمد القيادات الإدارية على الخرائط التنظيمية بنسبة ضعيفة جداً.

وبالنسبة لاستجابات القيادات المخططة على بعض الأسئلة بإفاضة- الأسئلة المفتوحة- والتي تضمنها الاستبيان واشتملت على ستة أسئلة بدءاً من سؤال ٥٤، وانتهاء بسؤال ٥٩، فقد أوضحت معظم الاستجابات ما يلي:

- أن معظم القيادات التربوية تفضل اتباع النمط الديمقراطي في قيادة الفريق التربوي.

- لم تقر القيادات التربوية النمط التنظيمي الذي يتبع داخل الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة؛ إلا أن الباحثة استنبطت أن نمط التنظيم البيروقراطي- التنظيمات الكبيرة المعقدة- هو النمط السائد.

- لم تتم الإجابة على (السؤال ٥٦) الخاص بتحديد نطاق الإشراف الإداري التربوي، ربما يرجع ذلك إلى عدم دراية القيادات الإدارية بالمصطلحات الإدارية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم الخلط بين الإشراف والرقابة، والمركزية واللامركزية في الإشراف.

- لم تتم الإجابة على (السؤال ٥٧) و(السؤال ٥٨) و(السؤال ٥٩)، وكانت معظم الاستجابات سلبية، كما لم يفهم البعض معنى موجهات الإدارة العصرية- اللهم- إلا استمارة واحدة أفادت بأهمية الجهود الذاتية التمويلية لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، كما لم تساهم القيادات التربوية في تقديم أساليب جديدة لممارسة الإدارة التعليمية، واكتفت بما يقدمه لها الباحثون في مجال الطفولة مما يؤكد غلق الحوار من جانبها والابتكار والمبادأة لصالح تربية طفل ما قبل المدرسة من طرف الباحثين.

## ٢- معامل التوافق لكرامير لعينة القيادات المخططة:

اعتمدت الباحثة على معامل التوافق لقياس العلاقة بين المؤهل والكفاءة، وقد قسمت متغير المؤهل إلى ثلاثة أقسام كما يلي:

جدول رقم (٧)

يوضح الارتباط بين المؤهل والكفاءة للقيادات المخططة

| المؤهل / الكفاءة | عدد أفراد العينة | الاستجابات الإيجابية | الاستجابات السلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| المتوسط | - | - | - | - |
| فوق متوسط | ١ | ٢٤ | ٢٩ | ٥٣ |
| الجامعي | ١٤ | ٤١٤ | ٣٢٨ | ٧٤٢ |
| أعلى من الجامعي | ٥ | ١٨٣ | ٨٢ | ٢٦٥ |
| المجموع | ٢٠ | ٦٢١ | ٤٣٩ | ١٠٦٠ |
| الكلي | | ٥٨,٦ | ٤١,٤ | ١٠٠ |

ونظراً لأن هذا المعامل لا يكون سالبا ولا يزيد عن ١، أي أنه يتراوح بين الصفر والواحد الصحيح(١). فهو يساوي صفر في حالة الاستقلال التام، ويساوي واحداً في حالة الارتباط، كما يصعب في بعض الأحيان تفسير القيم البينية التي بين الصفر والواحد تفسيراً دقيقاً.

وحيث أن معامل التوافق هو ٠,٠٣ فهو يوضح الارتباط الضعيف جداً الذي يمكن إهماله، بين الكفاءة الإدارية والتعليم، فلا يوجد ارتباط والرقم قريب من حالة الاستقلال إلى حد ما. وربما يرجع ذلك إلى أن القيادات المخططة لوزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية والمجلس القومي للطفولة والأمومة تعتمد على الخبرة أو التدريب الإداري والتنظيمي أو على

(١) – محمد سمير إبراهيم وأبو بكر أحمد حسين: أساسيات علم الإحصاء، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٨، ص٢٦٠.
– مصطفى زايد: الإحصاء ووصف البيانات، مرجع سابق، ص٢٨٣.

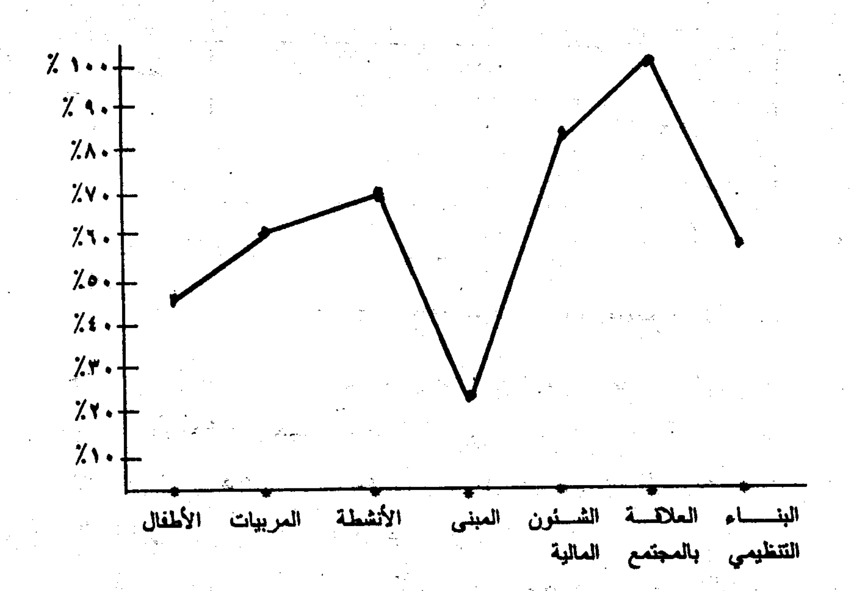
عوامل أخرى إضافية.

٣- عرض استجابات القيادات المخططة:

استخدمت الباحثة الرسوم البيانية لتوضيح نسب الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المخططة كما يلي:

عرض بياني رقم (٦)

يوضح العلاقة بين نسب أداء القيادات المخططة للمجالات المختلفة




تصدر مجال العلاقة بالمجتمع المحلي القمة، حيث كانت نسبة الأداء الإداري والتنظيمي فيه ٩٥٪، وبالرغم من ذلك لم تتحقق الإيجابية التامة، إلا أنه معقول.

- كما هبطت نسبة الأداء للقيادات المخططة في مجال مبنى الروضات والحضانات إلى ٢٥٪ فقط- وقد يرجع السبب بالنسبة لمجال المباني إلى عدم الإشراف والرقابة الجيدة من طرف القيادات المخططة للمباني.

**ب- عرض نتائج الاستبانة (ملحق رقم٢) عن الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات الإدارية المنفذة- دور الحضانة ورياض الأطفال- المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.**

**أولاً: دور الحضانة:**

بعد الحصول على استجابات القيادات المنفذة المتمثلة في:

- مديري ومديرات دور الحضانة ورياض الأطفال.
- المربيات أو المشرفات أو القائمات على تربية الطفل.

تم إعداد البرنامج الإحصائي اللازم للحاسب الآلي المتمثل في:

(١) اختبار (ت) حيث المجموعات الكبير[1]، حيث كانت عينة دور الحضانة (٧٠ فرداً).

(٢) معامل التوافق لكرامير[2]، كمعامل لقياس الارتباط بين المؤهل الأكاديمي للقيادات المنفذة مع كفاءتها الإدارية والتنظيمية.

(٣) عرض الرسوم الإيضاحية:

**٢- اختبار (ت) لقيادات دور الحضانة:**

نظراً لكبر حجم العينة- ٧٠ فرداً- وبعد الحصول على استجابات الاستبانة رقم (٢) من مديري ومديرات ومربيات الدور، من محافظتي القاهرة والقليوبية، تم احتساب الاستجابات الإيجابية والاستجابات السلبية بالنسبة لكل عنصر من عناصر الاستبانة السبعة وما يتضمنه من أسئلة، ثم تم احتساب (ت) بدرجة ثقة ٩٥٪. وذلك من خلال الجدول التالي:

---

(١) ج. ملتون سميث: الدليل إلى الإحصاء في التربية وعلم النفس، ترجمة أحمد بسيوني عميرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥، ص٨٨.

(٢) مصطفى زايد: الإحصاء ووصف البيانات، مرجع سابق، ص٢٨٢.

جدول رقم (٨)

يوضح استجابات قيادات دور الحضانة

| رقم | المجال | محافظة القاهرة | | | | | | محافظة القليوبية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القاهرة | | | مصر الجديدة | | | الخانكة | | |
| | | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية |
| ١ | الأطفال | ٠,٨٣ | ٠,٧٩ | ٠,٨٦ | ٠,٧٥ | ٠,٦٨ | ٠,٨٢ | ٠,٨٣ | ٠,٨٠ | ٠,٨٧ |
| ٢ | المربيات | ٠,٦٩ | ٠,٦٦ | ٠,٧٣ | ٠,٦٥ | ٠,٥ | ٠,٧٢ | ٠,٧٧ | ٠,٧٤ | ٠,٨١ |
| ٣ | للأنشطة | ٠,٦٤ | ٠,٥٩ | ٠,٦٨ | ٠,٧٠ | ٠,٦٢ | ٠,٧٨ | ٠,٧٧ | ٠,٧٤ | ٠,٨١ |
| ٤ | المبنى المدرسي | ٠,٧٥ | ٠,٧١ | ٠,٧٨ | ٠,٧٤ | ٠,٦٦ | ٠,٨١ | ٠,٨٠ | ٠,٧٧ | ٠,٨٣ |
| ٥ | الشئون المالية | ٠,٦٣ | ٠,٥٧ | ٠,٦٨ | ٠,٦١ | ٠,٥٠ | ٠,٧٢ | ٠,٦٠ | ٠,٥٤ | ٠,٦٦ |
| ٦ | العلاقة بالمجتمع | ٠,٩٠ | ٠,٨٦ | ٠,٩٤ | ٠,٨١ | ٠,٧٢ | ٠,٩١ | ٠,٧٩ | ٠,٧٣ | ٠,٨٤ |
| ٧ | البناء التنظيمي | ٠,٩٠ | ٨٥. | ٠,٩٤ | ٠,٩٥ | ٠,٨٩ | ١,٠١ | ٠,٨٤ | ٠,٧٩ | ٠,٨٨ |
| | المجموع | ٠,٧٥ | ٠,٧٣ | ٠,٧٦ | ٠,٧٢ | ٠,٦٩ | ٠,٧٦ | ٠,٧٨ | ٠,٧٧ | ٠,٨٠ |

ويتضح من جدول رقم (٨) أن هناك فروقاً معنوية للأداء الإداري والتنظيمي لقيادات دور الحضانة، وسيتم تحليل كل جهة على انفراد. -

**أ) القاهرة:**

بالرجوع إلى الاستبانة (ملحق رقم ٢)- بملاحق الرسالة- وبالنظر لجدول رقم (٨)- القاهرة- يتبين أن الأداء لقيادات دور الحضانة كانت كما يلي:

**١- مجال الأطفال:**

كانت نسبة الأداء الإيجابية هي (٠,٨٣) وقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٠,٧٩، ٠,٨٦، وهو أداء ليس بالتام، ويعبر عن بعض القصور الإداري الذي تمثل فيما يلي:

- لا تهتم قيادات دور الحضانة بتكوين هيكل تنظيمي صحي (طبيب متخصص- نائب طبيب- ممارس عام- ممرضة).
- إن قيادات دور الحضانة لا توزع الأطفال داخل قاعات النشاط بطريقة التنظيم العائلي.

**٢- مجال المربيات:**

كانت نسبة الأداء الإيجابية هي (٦٩٪) وهي نسبة لم تصل إلى الأداء الكفء، وقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٦٦٪، ٧٣٪، وأن طول الفترة قصير مما يعزى إلى وجود فروق معنوية- جوهرية دالة- لسوء الأداء الإداري والتنظيمي الذي يظهر بعضه فيما يلي:

- أن قيادات دور الحضانة لا تهتم بتدريب المعلمات.
- لا تفضل إدارة الروضة تكوين مستويات إدارية تربوية في شكل هرمي (مربية متخصصة- مربية متخصصة إلى حد ما- مربية غير متخصصة).
- لا تراعي إدارة الروضة تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة

والأعمال.

**٣- مجال الأنشطة:**

كانت نسبة الأداء الإيجابية هي (٦٤٪)، كما تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٥٩٪، ٦٨٪، وتعبر هذه النسب عن الأداء فوق المتوسط لقيادات دور الحضانة، والذي لم يصل إلى درجة الإيجابية التامة، وقد تجلت بعض مظاهر سوء الإدارة فيما يلي:

- لا توفر إدارة الروضة صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.
- لا تؤمن إدارة الروضة بأن سيكولوجية التعليم مبنية على العمل.
- لا تهتم الإدارة بتوفير الأجهزة حسب مواصفات تربوية بدرجة كبيرة.

**٤- مجال المبنى والتجهيزات:**

كانت نسبة الأداء هي (٧٥٪) وهي تقل عن الأداء التام، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٧١٪، ٧٨٪ مما يعزى إلى وجود فروق معنوية- جوهرية دالة- تعزى إلى بعض الأسباب مثل:

- لا تهتم الإدارة بتوفير المرافق الخدمية التعليمية للمساعدة في تطبيق وحدات دراسية للأطفال.
- لا توفر إدارة الحضانات غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال.
- لا توفر إدارة الحضانات التجهيزات الخاصة بالإطفاء (معدات الأمن والسلامة).

**٥- الشئون المالية:**

كانت نسبة الأداء الإيجابية هي (٦٣٪)، وهو أداء غير تام وقاصر

- سلبي- رغم بعض الإيجابيات البسيطة التي يتضمنها، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٥٧٪) ، (٦٨٪) مما يعزى إلى وجود فروق معنوية يظهر بعضها كما يلي:

- لا تقر الإدارة مبدأ المساعدات المالية التي تسمى بالجهود الذاتية.
- لا تقر الإدارة المساعدات المالية القادمة من هيئات دولية مهتمة بالطفولة.
- لا تشرك إدارة الروضة العاملين بالدار في مناقشة الأمور المالية.
- لا يتم التنسيق مع الهيئات لحل المشكلات المالية.
- لا تهتم إدارة الحضانات عند التخطيط بنظم المعلومات المالية.

**٦- العلاقات بالمجتمع المحلي:**

كانت نسبة الإيجابية ٩٠٪، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٨٦٪، ٩٤٪ ويعتبر أداء مناسباً، إلا أنه لم يحقق الإيجابية التامة المرغوبة.

ويعزى ذلك إلى بعض الفروق المعنوية في الأداء الإداري مثل:

- لا تشرك إدارة الروضة مجالس الأباء والأمهات عند تخطيط برامج الطفل التربوية.
- لا تضع الإدارة نظاماً فعالاً للمكافآت للمتخصصين في مجال الطفولة من البيئة.

**٧- البناء التنظيمي:**

كانت نسبة الإيجابية (٩٠٪) وهو أداء يعبر عن الإيجابية غير المطلقة، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٨٥٪) ، (٩٤٪)، مما يعزى إلى وجود بعض الفروق المعنوية- الجوهرية الدالة- منها:

- لا تلبي إدارة الروضة حاجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- لا تهتم الإدارة بتوفير تكنولوجيا العمل ومتطلباتها، بحيث تتمشى مع التركيب النفسي والفسيولوجي للعاملين.
- الأسئلة المفتوحة: لم تهتم معظم قيادات دور الحضانة بالرد على الأسئلة المفتوحة، المتمثلة، في (السؤال ٩٤- ٩٥- ٩٦) اللهم إلا السؤال الذي يوضح أن إدارة دور الحضانة تهتم فقط بتنفيذ القرارات واللوائح والقوانين التربوية الصادرة من الجهات العليا كوزارة الشئون الاجتماعية.

هذا، وستعرض الباحثة لبقية البرامج الإحصائية، ثم تصنف واقع الاستجابات الكلية دور الحضانة ورياض الأطفال في المحافظات المختلفة لتتكون لديها صورة كاملة للتحليل والتفسير بعد ذلك.

**٢- معامل التوافق لكرامير لعينة قيادات دور الحضانة (بالقاهرة):**

اعتمدت الباحثة على معامل التوافق لقياس العلاقة بين التعليم والكفاءة الإدارية والتنظيمية وقد تم تقسيم متغير التعليم إلى ٣ أقسام كما يلي:

**جدول رقم (٩)**

**يوضح العلاقة بين المؤهل الأكاديمي والكفاءة الإدارية لقيادات القاهرة**

| الكفاءة / التعليم | عدد العينة | الاستجابات الإيجابية | الاستجابات السلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ١٠ | ٥٩٥ | ٣٣٥ | ٩٣٠ |
| فوق المتوسط | ٧ | ٤٣٤ | ٢١٧ | ٦٥١ |
| جامعي | ١٣ | ٨٣٧ | ٣٨٢ | ١٢٠٩ |
| أعلى من الجامعي دكتوراه أو ماجستير | - | - | - | - |
| المجموع | ٣٠ | ١٨٦٦ | ٩٢٤ | ٢٧٩٠ |
| الكلي | | ٦٦,٩ | ٣٣,١ | ١٠٠,٠ |
| معامل التوفيق= | | ٠,٠٤٨٤٥ | | |

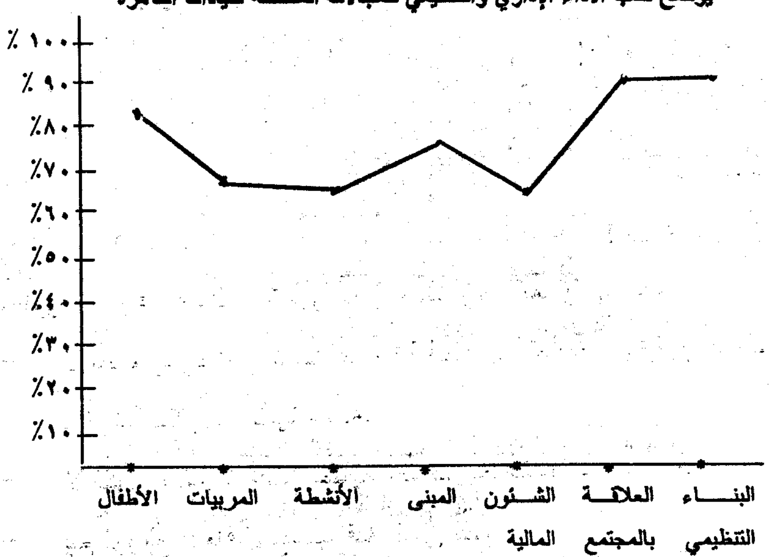
ويتضح من جدول التوافق أن هذه القيمة بينية بين الصفر والواحد، ويصعب تفسيرها تفسيراً دقيقاً، وبالرغم من ذلك فهي تعبر عن ارتباط ضعيف جداً بين المؤهل والكفاءة، بالنسبة لقيادات دور الحضانة بالقاهرة، وقد تعزى الكفاءة الإدارية إلى عوامل أخرى.

**٣- عرض بيانات قيادات دور الحضانة بالقاهرة:**

تم الاعتماد على الرسوم البيانية لتوضيح نسب الأداء الإداري والتنظيمي لقيادات دور الحضانة كالآتي:

**عرض بياني رقم (٧)**

**يوضح نسب الأداء الإداري والتنظيمي للمجالات المختلفة لقيادات القاهرة**




ويلاحظ أن العلاقة بالمجتمع المحلي والبناء التنظيمي احتل الصدارة، تلاه مجال الأطفال ثم المبنى المدرسي ثم المربيات ثم الأنشطة وأخيراً جاء مجال الشئون المالية. وبالرغم أن نسبة الأداء للتمويل التربوي كانت معقولة

إلا أنها لا تمثل درجة الإيجابية التامة، الأمر الذي يستلزم معه توضيح أهمية أهداف التمويل لقيادات دور الحضانة بالقاهرة بشكل خاص، والتعرف على مصادر التمويل المختلفة ورقابتها لتحقيق الأهداف التربوية.

**ب) مصر الجديدة:**

بالرجوع إلى الاستبانة (ملحق رقم٢) بملاحق الرسالة- وبالنظر لجدول رقم (٨)- مصر الجديدة- يتضح أن الأداء الإداري لقيادات دور الحضانة كما يلي:

**١- مجال الأطفال:**

كانت نسبة الإيجابية للأداء الإداري هي (٧٥٪)، وهي نسبة غير تامة الإيجابية، حيث أنه من المفروض أن تكون الإيجابية ١٠٠٪ أو ٩٥٪ على الأقل وقد تراوح أيضاً الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٦٨٪)، (٨٢٪) وأن طول فترة الثقة قصيرة مما يعزى إلى وجود فروق معنوية- جوهرية دالة- تمثل بعض مظاهرها فيما يلي:

- لا تنظم إدارة دور الحضانة بيئة الطفل التعليمية بتوفير مقعد وطاولة وخزانة مكتوب عليها اسمه.
- لا تكون الإدارة هيكلاً تنظيماً صحياً للاهتمام بصحة الطفل.
- يتم توزيع الأطفال حسب فئة السن فقط.
- تشرك الإدارة المربيات وكل العاملين في الاهتمام بصحة طفل ما قبل المدرسة (بدرجة ضعيفة).

**٢- مجال المربيات:**

كانت نسبة الإيجابية هي (٦٥٪) وهي نسبة أداء إداري فوق المتوسط

بقليل. لقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية في (٥٧٪) والحد الأعلى للإيجابية في (٧٢٪)، مما يعزى إلى وجود فروق معنوية دالة تمثل بعضها فيما يلي:

- لا تهتم الإدارة باختيار المربية التي تتمتع بالحيوية والنشاط.
- لا تهتم الإدارة بتوفير التكنولوجيا العمل ومتطلبات التي تتمشى مع المربيات.
- لا تراعي الإدارة تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة.

٣- الأنشطة:

كانت نسبة الأداء هي ٧٠٪، وهي نسبة أداء دون الإيجابية التامة، فقد تراوح الحد الأدنى والأعلى للإيجابية بين (٦٢٪)، (٧٨٪)، وحيث أن طول الفئة قصير بين الحدين، فيدل ذلك على وجود فروق معنوية دالة لأداء قيادات دور الحضانة بالمركز المتعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة يتمثل بعضها فيما يلي:

- لا تؤمن الإدارة بأن سيكولوجية التعلم للطفل مبنية على العمل.
- لا توفر إدارة الدور صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.
- لا تهتم إدارة الدور بتوفير فرص النمو المعرفي اللغوي بطرق كثيرة كبيرة.
- لا تهتم إدارة الدور بتوفير فرص النمو الاجتماعي بطرق مختلفة.

٤- المبنى المدرسي:

كانت نسبة الأداء هي (٧٤٪) وهو أداء لا يمثل الأداء الكامل لهذا المجال، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين ٠,٦٦، ٠,٨١، ويلاحظ أن طول الفئة بين الحدين قصير، ويعزى إلى وجود فروق

معنوية دالة يتمثل بعضها فيما يلي:

- لا تهتم إدارة الدور بتوفير المرافق الخدمية التعليمية بدرجة كبيرة.
- لا توفر إدارة الروضة غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال.
- لا تشرك إدارة الروضة المربيات في تقسيم أركان المبنى بما يناسب الطفل.

٥- الشئون المالية:

كانت نسبة الإيجابية هي (٦١٪) وتراوح الحد الأدنى والأعلى للإيجابية بين ٥٠٪، ٧٢٪، ويدل على وجود فروق معنوية دالة تمثل بعضها فيما يلي:

- لا تنسق إدارة الدور مع الجهات العليا لحل المشكلات المالية.
- لا تهتم إدارة الدور عند تخطيطها للشئون المالية بنظم المعلومات المالية.
- لا تضع الإدارة نظماً لحوافز العاملين الذين يحققون خفضاً للمصروفات.
- لا تقر الإدارة مبدأ المساعدات المالية المحلية والخارجية بدرجة كبيرة.

٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:

كانت نسبة الأداء هي ٨١٪ وتراوح الحد الأدنى والحد الأعلى للإيجابية بين ٧٢٪، ٩١٪ ، ويتضح أن طول فترة الثقة قصير مما يعزى إلى وجود فروق معنوية مثل:

- لا تضع الإدارة نظاماً فعالاً لمكافآت المتخصصين في مجال الطفولة من البيئة.
- لا تراعي إدارة الدور ترابط الأهداف التربوية بين البيت ودور الحضانة والمجتمع.

**٧- البناء التنظيمي:**

كانت نسبة الأداء الإيجابية (٩٥٪)، وهي نسبة معقولة، وبالرغم من ذلك فهناك فروق معنوية تتمثل فيما يلي:

- تلبي إدارة الدور حاجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بدرجة قليلة.
- لا تهتم إدارة الروضة بالتدريب الرسمي كشرط لتولي المربيات مهام أعمالهن.

**الأسئلة المفتوحة:**

لم تهتم القيادات بالإجابة على الأسئلة المفتوحة، اللهم إلا السؤال (٩٥) الذي أفاد أن المركز ينفذ القرارات الصادرة من الجهات العليا.

**٢- معامل التوافق لكرامير لعينة قيادات دور الحضانة (بمصر الجديدة):**

المركز متعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة.

اعتمدت الباحثة على معامل التوافق، لقياس العلاقة بين التعليم والكفاءة، وقد تم تفسير متغير التعليم إلى ثلاثة أقسام، والكفاءة الإدارية إلى قسمين كما يلي:

جدول رقم (١٠)

يوضح العلاقة بين التعليم والكفاءة الإدارية والتنظيمية لقيادات مصر الجديدة

| التعليم / الكفاءة | عدد العينة | إيجابية | سلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ١ | ٥٧ | ٣٦ | ٩٣ |
| فوق المتوسط | ١ | ٦٦ | ٢٧ | ٩٣ |
| جامعي | ٦ | ٣٨١ | ١٧٧ | ٥٥٨ |
| أعلى من جامعي دكتوراه أو ماجستير | - | - | - | - |
| المجموع | ٨ | ٥٠٤ | ٢٤٠ | ٧٤٤ |
| الكلي | | ٦٧,٧ | ٣٢,٣ | ١٠٠,٠ |
| معامل التوفيق= | ٠,٠٥٥٣٧ | | | |

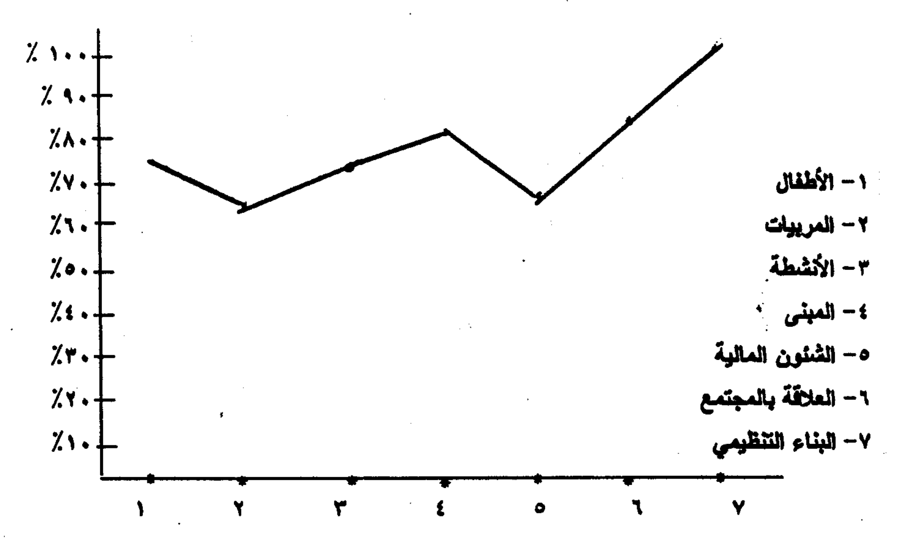
يتضح من جدول التوافق أن معـامل الارتبـاط قليل جداً ويمكن إهمالـه وهو قريب من حالة الاستقلال التام بين التعليم والكفاءة وذلك بالنسبة للمركـز متعدد الوظـائف لتنميـة الطفولـة المبكـرة. وربمـا ترجـع الكفـاءة الإداريـة لمتغيرات أخرى كتدريب القيادات في مجال الطفولة، وسنوات الخبرة للقيادة.

**٣- عرض بيانات قيادات دور الحضانة بمصر الجديدة:**

كـانت نسـب الأداء الإداري التنظيمـي للمركـز المتعددَ الوظـائف لتنميـة الطفولة المبكرة في المجالات الإدارية كالآتي:

**عرض بياني رقم (٨)**

**يوضح نسب الأداء الإداري والتنظيمي للمجالات المختلفة لقيادات مصر الجديدة**




ويتضـح أن البنـاء التنظيمـي احتـل المرتبـة الأولـى، تـلاه فـي الـترتيب العلاقة بالمجتمع المحلي، ثم مجال المبنى المدرسي، ثم الأطفال، ثم الأنشـطة، ثم مجال المربيات، وجاء مجال الشئون المالية في قاع الرسم الإيضاحي.

وبهذا يكون المركز المتعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكـرة يعـاني مـن سوء الأحوال المالية، هذه الوظيفة الإدارية الهامة والتـي اتفـق فيهـا مـع إدارة القاهرة التعليمية.

**جـ) الخانكة:**

بـالرجوع إلـى الاستبانة (ملحـق رقـم ٢)، وبـالنظر لجـدول رقـم (٨) محافظة القليوبية، ويتضح ما يلي بالنسبة لمجـالات الأداء الإداري والتنظيمـي المختلفة:

**١- مجال الأطفال:**

بلغت نسبة الإيجابية في الأداء ٨٣٪، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية عن ٨٠٪، والحد الأعلى للإيجابية عن ٨٧٪ مما يعزى إلى وجود فـروق معنويـة دالة في الأداء تمثل بعضها فيما يلي:

- لا تراعي إدارة الدور أن يتم تنظيم يوم الأطفال بمشاركة المعلمة والأطفال معاً.
- لا توفر إدارة الروضة المناخ الخال من القيـود الـذي تسوده التلقائيـة دون الفوضى.
- لا تكون الإدارة هيكلاً صحياً تنظيمياً لرعاية صحة الطفل.

**٢- مجال المربيات:**

بلغ الأداء الإيجابي عن نسبة قدرها (٧٧٪) وهو أداء غير تام، فقد كـان الحد الأدنى للإيجابية (٧٤٪)، أما عن الحد الأعلـى للإيجابيـة فكـانت (٨١٪) مما يعبر عن قصر فترة الثقة بين الحدين الأعلى والأدنى- ويعـزى ذلـك إلـى وجود فروق معنوية تمثل:

- لا تفضـل إدارة الـدور تكويـن مستويات إداريـة تربويـة فـي شـكل هرمـي (تدرج في المهام والأعمال).

- لا تسير العلاقة بين إدارة الدور والمربيات على أساس علاقة المواقف في كثير من الأحيان.
- لا تتضمن أهداف دور الحضانة عقد برامج للتدريب الجماعي للمربيات.

**٣- الأنشطة:**

كانت نسبة الإدارة الإيجابية (٧٧٪) وقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية عن (٧٤٪) أما الحد الأعلى للإيجابية عن (٨١٪)، كما أن طول فترة الثقة بين الحد الأدنى والحد الأعلى قصير، مما يعزى إلى وجود فروق معنوية تمثلت فيما يلي:

- لا تؤكد الإدارة على دور الطفل الذاتي وفاعلتيه في عملية التعلم.
- لا ترى الإدارة أن أكثر الأنشطة فعالية هي التي يبتكرها الطفل.
- لا توفر إدارة الروضة صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والأبداع.

**٤- المبنى المدرسي:**

كانت نسبة الإيجابية هي ٨٠٪ وهو أداء غير تام، ولم يصل إلى الأداء الكفء، فقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية (٧٧٪) و (٨٣٪) مما يعزى إلى وجود فروق معنوية تمثلت فيما يلي:

- لا تهتم الإدارة عند التخطيط للمبنى بتوفير قاعة استقبال لأسرة الطفل.
- لا توفر الإدارة غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال.
- لا توفر الإدارة التجهيزات الخاصة بالإطفاء ومكافحة الحريق.
- لا توفر الإدارة وسائل تنمية المواهب والميول كالأدوات الموسيقية ومواد التعبير الفني.

**٥- الشئون المالية:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية ٦٠٪، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد

الأعلى للإيجابية بين ٥٤٪، ٦٦٪ ويعزى ذلك إلى بعض العوامل مثل:

- لا تقر الإدارة مبدأ المساعدات المالية المحلية والخارجية.
- لا تشرك إدارة الروضة العاملين بالدار في مناقشة الأمور المالية كتخفيض المصروفات مثلا.

**٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:**

بلغت نسبة الداء الإيجابية (٧٩٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٧٣٪)، (٨٤) مما يدل على أن طول فترة الثقة قصير ويعزى إلى وجود فروق معنوية مثل:

- لا تضع الإدارة نظاما للمكافآت فعالا للمتخصصين من البيئة.
- لا تؤمن إدارة الروضة بالرحلات والزيارات للبيئة القريبة.

**٧- البناء التنظيمي:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية (٨٤٪)، وتراوح الحد الأدنى والحد الأعلى للإيجابية بين (٠,٧٩)، (٠,٨٨)،ويعزى ذلك لبعض العوامل مثل:

- لا تهتم إدارة الروضة بتقسيم العمل التربوي على المربيات وفقا لتخصصاتهن.
- لا تهتم الإدارة بتوفير العلاقات التعاونية داخل أرجاء الروضة إلى حد كبير.

**الأسئلة المقترحة:**

لم تهتم إدارة الخانكة بالرد على الأسئلة المفتوحة- باستثناء السؤال ٩٥- الذي يفيد تنفيذها لقرارات وزارة التربية والتعليم.

**٢- معامل التوافق لكرامير لعينة قيادات دور الحضانة (بالخانكة):**

اعتمدت الباحثة على معامل التوافق لكرامير لقياس العلاقة بين المؤهل

الأكاديمي والكفاءة الإدارية، وقد تم ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

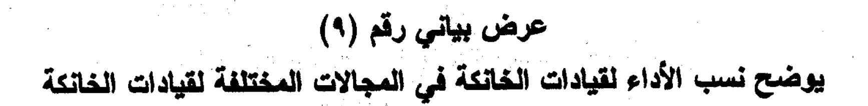
يوضح العلاقة بين التعليم والكفاءة الإدارية لقيادات الخانكة

| الكفاءة / التعليم | عدد العينة | استجابات إيجابية | استجابات سلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ٣ | ١٩٢ | ٨٧ | ٢٧٩ |
| فوق المتوسط | ١٨ | ٩١٢ | ٧٦٢ | ١٦٧٤ |
| جامعي | ١١ | ٧٤٨ | ٢٧٥ | ١٠٢٣ |
| أعلى من الجامعي دكتوراه أو ماجستير | – | – | – | – |
| المجموع | ٣٢ | ١٨٥٢ | ١١٢٤ | ٢٩٧٦ |
| الكلي | | ٦٢,٢ | ٣٧,٨ | ١٠٠,٠ |
| معامل التوافق لكرامير = ٠,١٨٩٨٢ | | | | |

ويتضح من الجدول أن هناك ارتباطا ضعيفا بين المؤهل الأكاديمي للقيادات وبين الكفاءة الإدارية، ويتضح من عدد المؤهلات الجامعية بالجدول- ١١ فردا فقط- ٣٥٪ تقريبا وهي نسبة قليلة تؤدى إلى ضعف الارتباط، إلى جانب العوامل الأخرى.

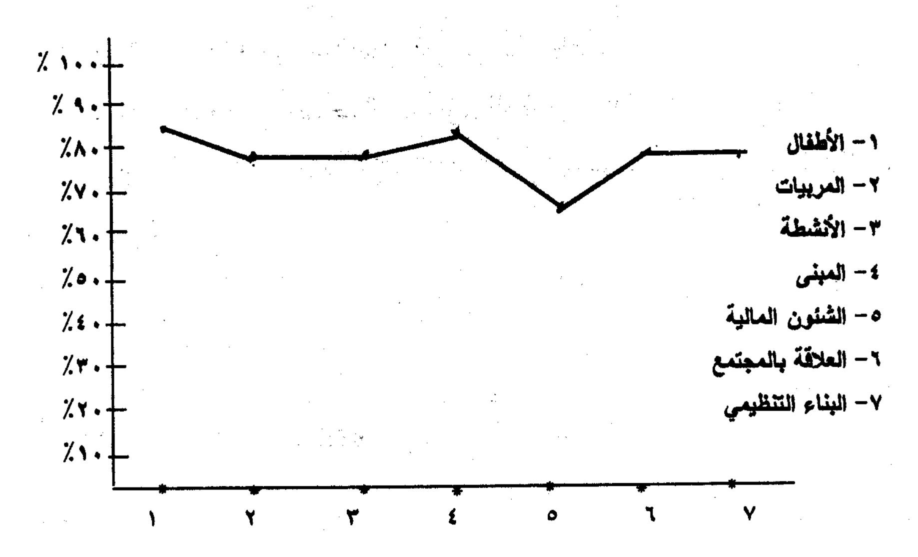
### ٣- عرض بيانات قيادات دور الحضانة بالخانكة:

تم الاعتماد على الرسوم البيانية لتوضيح نسب الأداء والتنظيمي كما يلي:



**عرض بياني رقم (٩)**

**يوضح نسب الأداء لقيادات الخانكة في المجالات المختلفة لقيادات الخانكة**




جاء مجال البناء التنظيمي أهم المجالات الإدارية الهامة لأداء قيادات دور الحضانة بالخانكة، فقد احتل المركز الأول من بين جميع مجالات الأداء الأخرى. تلاه في الترتيب مجال الأطفال، ثم المبنى المدرسي، ثم العلاقة بالمجتمع المحلي، ثم الأداء بالنسبة للأنشطة وبالنسبة للمربيات فقد احتلا نفس النسبة معاً، أما مجال الشئون المالية فقد هبطت نسبة الأداء الإداري فيه إلى ٦٠٪ فقط، مما يوضح ظهور مشكلة التمويل المالي بصفة عامة على مستوى دور الحضانة في محافظة القاهرة ومحافظة القليوبية.

**ثانياً: رياض الأطفال:**

بعد الحصول على استجابات القيادات المنفذة المتمثلة في:

- مديري ومديرات رياض الأطفال.
- المربيات أو المشرفات القائمات على تربية الطفل.

تم إعداد البرنامج الإحصائي اللازم للحاسب الآلي المتمثل في:

(١) اختبار (ت) حيث المجموعات الكبيرة، حيث كانت عينة رياض الأطفال (١٢٥ فرداً).

(٢) معامل التوافق لكرامير كمعامل لقياس الارتباط بين المؤهل التعليمي للقيادات مع كفاءتها الإدارية.

**(٣) عرض الرسوم الإيضاحية:**

**١- اختبار (ت) لرياض الأطفال:**

نظراً لكبر حجم العينة- ١٢٥ فرداً- وبعد الحصول على الاستجابات من المسئولين في كل من محافظات (القاهرة- الجيزة- المنيا)، تم احتساب الاستجابات الإيجابية والاستجابات السلبية لكل عنصر من عناصر الاستبانة السبعة، وما يتضمنه من أسئلة، ثم احتسبت النسبة (ت) بدرجة ثقة ٩٥٪، وقد فرغت الاستجابات في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

يوضح استجابات قيادات رياض الأطفال

| رقم | المجال | محافظة القاهرة مصر الجديدة | | | محافظة القاهرة حلوان | | | محافظة الجيزة الجيزة | | | محافظة المنيا المنيا | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية | أ | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية |
| ١ | الأطفال | ٠.٨٥ | ٠,٨٢ | ٠,٨٧ | ٠,٧٧ | ٠,٧٣ | ٠,٨١ | ٠,٧٣ | ٠,٦٧ | ٠,٧٨ | ٠,٨٧ | ٠,٨٣ | ٠,٩١ |
| ٢ | المربيات | ٠.٩٦ | ٠,٩٥ | ٠,٩٧ | ٠,٦٩ | ٠,٦٥ | ٠,٧٤ | ٠,٦٥ | ٠,٥٩ | ٠,٧١ | ٠,٥٢ | ٠,٤٤ | ٠,٦٠ |
| ٣ | الأنشطة | ٠.٨٧ | ٠,٨٤ | ٠,٨٩ | ٠,٦٩ | ٠,٦٥ | ٠,٧٤ | ٠,٦٩ | ٠,٦٣ | ٠,٧٥ | ٠,٨٢ | ٠,٧٨ | ٠,٨٦ |
| ٤ | المبنى المدرسي | ٠.٧٣ | ٠,٧٠ | ٠,٧٥ | ٠,٧٦ | ٠,٧٢ | ٠,٨٠ | ٠,٥٩ | ٠,٥٣ | ٠,٦٥ | ٠,٧٢ | ٠,٨٦ | ٠,٧٧ |
| ٥ | الشئون المالية | ٠.٨٩ | ٠,٨٦ | ٠,٩١ | ٠,٦٣ | ٠,٥٧ | ٠,٦٩ | ٠,٥٦ | ٠,٤٧ | ٠,٦٤ | ٠,٧٠ | ٠,٦٣ | ٠,٧٦ |
| ٦ | العلاقة بالمجتمع | ٠.٢٨ | ٠,٢٤ | ٠,٣٢ | ٠,٨٣ | ٠,٧٧ | ٠,٨٨ | ٠,٧٨ | ٠,٧٠ | ٠,٨٥ | ٠,٨٧ | ٠,٨١ | ٠,٩٢ |
| ٧ | البناء التنظيمي | ٠.٩٣ | ٠,٩١ | ٠,٩٦ | ٠,٩٢ | ٠,٨٨ | ٠,٩٦ | ٠,٧٦ | ٠,٦٨ | ٠,٨٤ | ٠,٨٤ | ٠,٨٧ | ٠,٩١ |
| | المجموع | ٠.٨١ | ٠,٨٠ | ٠,٨٢ | ٠,٧٤ | ٠,٧٢ | ٠,٧٦ | ٠,٦٧ | ٠,٦٤ | ٠,٦٩ | ٠,٧٦ | ٠,٧٤ | ٠,٨٢ |

أ) مصر الجديدة:

بالرجوع إلى الاستبانة (ملحق رقم ٢)- بملاحق الرسالة- وبالنظر لجدول رقم (١٢) الاستجابات لمصر الجديدة كان كما يلي:

١- مجال الأطفال:

بلغت نسبة الأداء الإيجابي (٨٥٪)، وكان الحد الأدنى للإيجابية (٨٢٪) ، والحد الأقصى للإيجابية (٨٧٪)، وأن طول فترة الثقة بين الحد الأدنى والحد الأعلى قصير مما يعزى إلى وجود فروق معنوية- جوهرية- دالة تمثل بعضها فيما يلي:

- لا تراعى الإدارة في تخطيطها لطفل تلك المرحلة الجوانب الصحية (كالكشف الدوري- التطعيم).
- لا تشرك الإدارة العاملين بالروضة في الاهتمام بالنواحي الصحية للطفل.
- لا توزع الإدارة الأطفال داخل قاعات النشاط التنظيم العائلي.
- لا تفضل إدارة الروضة بأن يتم تنظيم يوم الأطفال بمشاركة المعلمة والأطفال فقط.

٢- المربيات:

بلغت نسبة الأداء الإيجابية (٩٦٪) بحد أدنى قدره (٠,٩٥) وحد أعلى (٠,٩٧) وقد تمثل بعض سوء الإدارة فيما يلي:

- لا تحدد إدارة الروضة واجب المعلمة بتأقلم الطفل التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة بدرجة كبيرة.
- لا تحدد إدارة الروضة مسئولية المربية بإعداد الطفل للتعلم للمرحلة اللاحقة.

- لا تراعى الإدارة تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة.

**٣- الأنشطة:**

بلغ الأداء الإداري عن (٨٧٪) كأداء إيجابي، وتراوحت نسبة الإيجابية بين حديها الأعلى والأدنى بين (٨٤٪)، (٨٩٪). وتعبر هذه النسب عن أداء غير تام للإدارة، وتمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- لا تؤكد الإدارة على دور الطفل الذاتي وفاعليته في عملية التعلم.
- لا تؤمن إدارة الروضة بأنه لا يوجد منهج محدد لطفل ما قبل المدرسة.
- لا توفر الروضة صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.

**٤- المبنى والتجهيزات:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابي للإدارة (٧٣٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٧٠٪)، (٧٥٪)، وتعبر نسبة الإيجابية عن أداء قاصر لأنه لم يصل إلى درجة الإيجابية التامة ١٠٠٪، ويعزى ذلك إلى بعض العوامل منها:

- لا توفر إدارة الروضات بمصر الجديدة ساحات اللعب الخارجية بدرجة كبيرة.
- لا تهتم الإدارة بتوفير غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال.

**٥- الشئون المالية:**

بلغ الأداء الإداري الإيجابي نسبة قدرها ٨٩٪، وتراوح الحد الأدنى لها

عن ٨٦٪ والحد الأعلى لها عن ٩١٪، وتعبر نسبة الإيجابية عن الأداء السيئ، ويعزى إلى وجود فروق جوهرية مثل:

١- لا تشرك إدارة الروضة العاملين في مناقشة الأمور المالية.

٢- لا تراعي الإدارة العوامل الاقتصادية للأسرة عند تحديد تكلفة الطفل بالروضة.

**٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابي لقيادات مصر الجديدة (٢٨٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية عن (٢٤٪) والحد الأعلى (٣٢٪)، وتعبر نسبة الأداء الإيجابي عن أداء سلبي قاصر حيث أنه اقل من المتوسط بكثير تمثل بعض مظاهرة فيما يلي:

- لا تؤمن إدارة الروضة بالرحلات والزيارات للبيئة القريبة من الروضة.
- لا تشرك إدارة الروضة مجالس الأباء والأمهات عند تخطيط برامج الطفل التربوية.
- لا تشرك إدارة الروضة المتخصصين في مجال الطفولة بالمجتمع عند التخطيط لبرامج الطفل التربوية.
- لا تضع الإدارة نظاما للمكافآت فعالا للمتخصصين في مجال الطفولة.

**٧- البناء التنظيمي:**

بلغ الأداء الإداري الإيجابي (٩٣٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية عن (٩١٪) والحد الأعلى للإيجابية عن (٩٦٪)، وتعبر نسبة الأداء الإيجابي عن بعض التصرفات الإدارية السليمة، إلا أنه بالرغم من ذلك توجد بعض الفروق المعنوية مثل:

- لا تهتم الإدارة بتوفير العلاقات التعاونية داخل أرجاء الروضة.
- لا توفر إدارة الروضة تكنولوجيا العمل ومتطلباتها لتتمشى مع التركيب النفسي للأفراد.

**الأسئلة المفتوحة:**

لم تهتم الإدارات التربوية لقيادات مصر الجديدة بالرد على الأسئلة المفتوحة- اللهم- إلا السؤال رقم ٩٥ فقط- ولم تبادئ بتقديم أساليب جديدة لممارسة الإدارة أو أية إضافات تربوية في ضوء الموجهات الإدارية.

**٢- معامل التوافر لكرامير لعينة قيادات رياض الأطفال (بمصر الجديدة):**

اعتمدت الباحثة على معامل كرامير لقياس التوافق بين المؤهل التعليمي للقيادات وبين الكفاءة الإدارية والتنظيمية ومتمثلة في الجدول التالي:

**جدول رقم (١٣)**

**يوضح العلاقة بين التعليم والكفاءات الإدارية لقيادات مصر الجديدة**

| الكفاءة / التعليم | عدد العينة | استجابات إيجابية | استجابات سلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ١٧ | ١٢٥٨ | ٣٥٣ | ١٦١١ |
| فوق المتوسط | ٢ | ١٢٦ | ٦٠ | ١٨٦ |
| جامعي | ٤٦ | ٣٥٨٨ | ٦٩٠ | ٤٢٧٨ |
| أعلى من الجامعي دكتوراه أو ماجستير | - | - | - | - |
| المجموع | ٦٥ | ٤٩٧٢ | ١١٠٣ | ٦٠٧٥ |
| الكلي | | ٨١,٨ | ١٨,٢ | ١٠٠,٠ |
| معامل التوافق لكرامير = ٠,١٢٦٧٤ | | | | |

يعبر معامل التوافق ارتباط ضعيف بين التعليم والكفاءة، لأنه قيمة بينية يصعب تفسيرها، فلا هي حالة استقلال = صفر أو حالة ارتباط = ١، ولكنها

ارتباط بين الصفر والواحد الصحيح ويمكن إهماله.

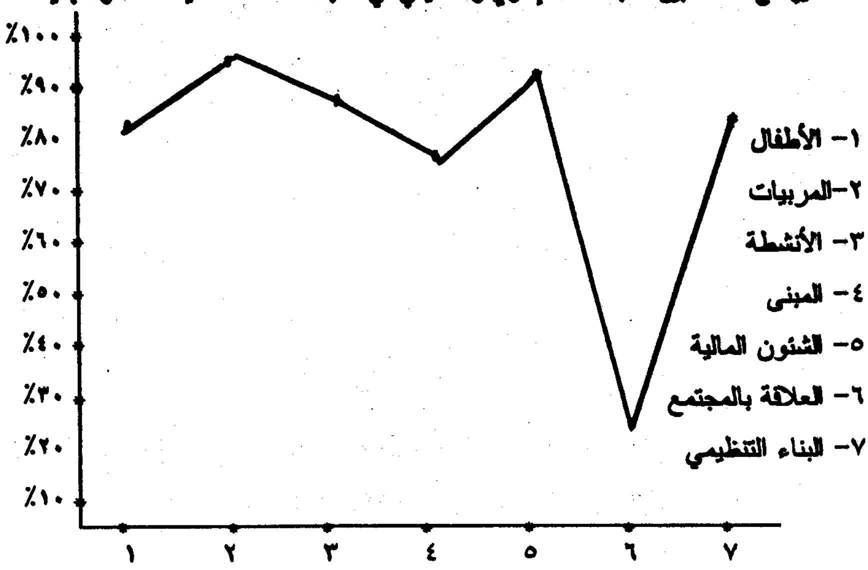
**٣- العرض البياني لقيادات رياض الأطفال بمصر الجديدة:**

كانت الرسوم البيانية أنسب العروض التي رأت الباحثة أنها تقدم الإيضاح اللازم، لذلك تم الاعتماد عليها كما في العرض البياني رقم (١٠).

ويتضح من العرض البياني أن الأداء الإداري والتنظيمي في مجال المربيات احتل المركز الأول في الأداء الإيجابي، بينما الأداء الإداري والتنظيمي لمجال العلاقة بالمجتمع المحلي بدرجة كبيرة، وربما يرجع ذلك إلى عدم تفهم قيادات الروضات أهمية ربط الروضة بالمجتمع المحلي، وعدم التنسيق بين إدارة الروضة وقيادات المجتمع في مجالات كثيرة كالرحلات والزيارات وجلب المتخصصين. الأمر الذي يستلزم معه إدخال تحسينات جديدة لهذا المجال.

**عرض بياني رقم (١٠)**

**يوضح العلاقة بين نسب الأداء الإداري والتنظيمي في المجالات المختلفة لقيادات مصر الجديدة**



**ب) حلوان:**

بالرجوع إلى الاستبانة (ملحق رقم ٢)- بملاحق الرسالة- وبالنظر لجدول رقم (١٢) يتضح أن الأداء الإداري لقيادات حلوان في المجالات الإدارية كان كما يلي:

**١- مجال الأطفال:**

كانت درجة الإيجابية (٧٧٪)، وتراوح الحد الأدنى لها (٧٣٪) أما الحد الأعلى فبلغ (٨١٪)، وأن طول الفئة بين الحدين الأعلى والأدنى قصير، مما يدل على وجود فروق معنوية دالة يتضح بعضها كالآتي:

- عدم توفير هيكل صحي للاهتمام بصحة الطفل.
- لا تهتم الإدارة بتوفير الإمكانات البشرية من بيئة الطفل السكنية إلى حد ما.
- لا تميل إدارة الروضة إلى اتباع نظام اليوم المتكامل.

**٢- مجال المربيات:**

كانت درجة الإيجابية (٦٩٪) وتراوح الحد الأدنى للإيجابية، والحد الأعلى للإيجابية بين (٦٥٪)، (٧٤٪) وأن طول فترة الثقة قصير مما يعزى إلى وجود فروق معنوية تتمثل فيما يلي:

- لا تراعى إدارة الروضات تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة والأعمال.
- لا تهتم الإدارة بتوفير التكنولوجيا ومتطلباتها التي تتمشى مع المربيات.
- لا يتم تحقيق الأهداف التربوية لطفل الروضة بالإتفاق والمشورة بين الإدارة والمربيات.

**٣- الأنشطة:**

كانت نسبة الأداء الإيجابية (٦٩٪)، فقد تراوح الحد الأدنى لها (٦٥٪) والحد الأعلى لها (٧٤٪)، وهي نسبة تدل على أداء غير كفء، تمثلت في بعض مظاهر سوء الإدارة التربوية كما يلي:

- لا تؤمن إدارة الروضة بأنه لا يوجد منهج محدد لطفل ما قبل المدرسة.
- لا تؤكد الإدارة على دور الطفل الذاتي وفاعليته في عملية التعلم.

لا توفر الإدارة صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.

**٤- المبنى المدرسي:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية (٧٦٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية عن (٧٢٪) أما الحد الأعلى للإيجابية فكان (٨٠٪)، مما يعزى إلى وجود فروق معنوية تمثل بعضها فيما يلي:

- لا توفر إدارة الروضة غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال.
- لا تهتم إدارة الروضة بالمرافق الخدمية التعليمية لتساعد في تطبيق وحدة دراسية.
- لا تفضل الإدارة أن تكون الروضة أقرب إلى البيت في حجمها وتجهيزاتها والمناخ العام فيها.

**٥- الشئون المالية:**

بلغت نسبة الإيجابية (٦٣٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية في (٥٧٪)، والأعلى (٦٩٪) ويعزى إلى وجود فروق معنوية- دالة- مثل:

- لا تقر إدارة الروضة مبدأ المساعدات المالية المحلية والخارجية.

- لا تشرك الإدارة العاملين بالروضات في مناقشة الأمور المالية.
- لا تهتم الإدارة بنظم المعلومات المالية عند التخطيط المالي.

٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:

بلغت الإيجابية (٨٣٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية عن (٧٧٪) والحد الأعلى للإيجابية (٨٨٪)، مما يدل على أن طول فترة الثقة قصير، ويعزى ذلك إلى وجود بعض الفروق المعنوية الدالة إحصائيا في الأداء الإداري والتنظيمي تمثل بعضها فيما يلي:

- لا تراعى إدارة الروضة ترابط الأهداف التربوية للطفل بين الروضة والجهات العليا بدرجة.
- لا تضع الإدارة نظاما للمكافآت فعالا للمتخصصين في مجال الطفولة من البيئة.
- لا تؤمن إدارة الروضة بالرحلات والزيارات للبيئة القريبة من الروضة.

٧- البناء التنظيمي:

بلغت نسبة الإيجابية لهذا المجال (٩٢٪)، تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى للإيجابية بين (٨٨٪)، (٩٦٪)، وهي نسبة لا باس بها، إلا أنها لا تمثل الإيجابية التامة، وتدل على وجود بعض الفروق المعنوية تمثلت فيما يلي:

- لا تهتم إدارة الروضة بتقسيم العمل التربوي على المربيات وفقا لتخصصاتهن.
- لا تلبى إدارة الروضة حاجات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة.

**الأسئلة المفتوحة:**

لم تهتم إدارة رياض حلوان بالرد على الأسئلة المفتوحة- اللهم- إلا السؤال رقم ٩٥ فقط الذي أفاد بأن إدارة رياض حلوان تنفذ قرارات ولوائح وسياسات الجهات العليا، إلا أنها لم تقدم أية اقتراحات لممارسة العمل التربوي، أو قدمت إضافة جديدة في ضوء موجهات العصر الإدارية.

**٢- معامل التوافق لكرامير لعينة قيادات رياض الأطفال بحلوان:**

اعتمدت الباحثة على معامل التوافق لقياس العلاقة الكيفية بين التعليم والكفاءةالإدارية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

يوضح العلاقة بين التعليم والكفاءة الإدارية لقيادات حلوان

| الكفاءة / التعليم | عدد العينة | استجابات إيجابية | استجابات سلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ١١ | ٥٨٢ | ٤٤١ | ١٠٢٣ |
| فوق المتوسط | ٣ | ١٨٩ | ٩٠ | ٢٧٩ |
| جامعي | ١١ | ٨٠٢٥ | ١٩٨ | ٨٢٢٣ |
| أعلى من الجامعي دكتوراه أو ماجستير | - | - | - | - |
| المجموع | ٢٥ | ٨٧٩٦ | ٧٢٩ | ٩٥٢٥ |
| الكلي | | ٩٢,٣ | ٧,٧ | ١٠٠,٠ |
| معامل التوافق لكرامير = ٠,٤٤٧١٤ | | | | |

يتضح من الجدول التوافق أن هناك ارتباطا قويا بين التعليم والكفاءة في منطقة حلوان، وقد يرجع ذلك إلى الطابع التعليمي الذي يصبغ المنطقة واهتمام أهلها بالتعليم كاستثمار للكفاءات المتنوعة، كما أنه إذا قرون الطابع القومي لمنطقة حلوان، وخاصة الطابع التعليمي، فسيلاحظ التوافق والارتباط

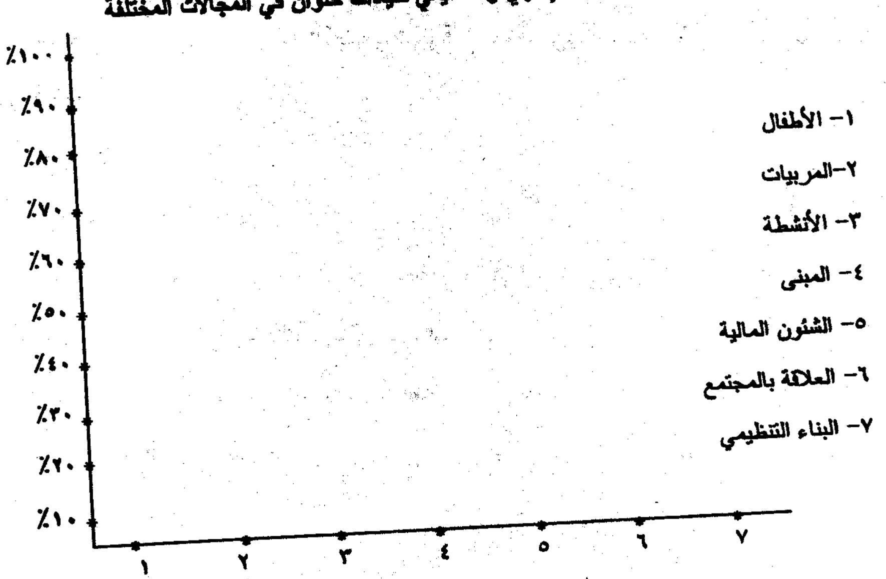
بين منطقة حلوان والطابع القومي العام لمصر. هذا ما تتوقعه الباحثة إلى حد معقول.

### ٣- العرض البياني لأداء قيادات حلوان في المجالات المختلفة:

اعتمدت الباحثة على الرسوم البيانية الإيضاحية، لمعرفة نسب الأداء الإداري والتنظيمي لقيادات رياض الأطفال بحلوان وكانت كما في العرض البياني رقم (١١):

ويتضح من العرض البياني رقم (١١) أن البناء التنظيمي احتل الصدارة، وفي قمة الإيضاح البياني، والشئون المالية هبطت إلى اسفل الرسم البياني، وجاء في المرتبة الثانية مجال العلاقة بالمجتمع المحلي. وإذا فسر ذلك في ضوء العوامل الحضارية والاقتصادية يلاحظ أن منطقة حلوان لديها إمكانات بشرية مؤهلة لقياس رياض الأطفال، ونظام تعليم لرياض الأطفال ينفتح على المجتمع. أما بالنسبة للتمويل فلا يخفى ما للعوامل الاقتصادية من اثر سيئ على الأداء.

عرض بياني رقم (١١)
يوضح نسب الأداء الإداري والتنظيمي لقيادات حلوان في المجالات المختلفة



**جـ) الجيزة:**

كانت عينة الجيزة صغيرة الحجم، وبالرغم من ذلك كانت استجابات القيادات الإدارية عليها واضحة، فبالرجوع إلى جدول رقم (١٢)- عمود الجيزة- وأيضا الاستعانة بالاستبانة ملحق رقم (٢) تبين الآتي:

**١- الأطفال:**

بلغت نسبة الإيجابية (٧٣٪)، وقد تراوح الحد الأدنى للإيجابية والحد الأعلى لها من (٦٧٪) إلى (٧٨٪)، وتدل نسبة الأداء الإيجابي على انه توجد فروق معنوية لهذا الأداء، تمثل بعضها فيما يلي:

- يتم توزيع الأطفال داخل قاعات النشاط بطريقة "تنظيمية حسب فئة السن" فقط.
- لا تكون الإدارة هيكلا تنظيميا صحيا (طبيب متخصص- نائب طبيب- ممارس عام- ممرضة) للاهتمام بصحة الطفل.
- لا تنظم إدارة الروضة بيئة التعليمية بتوفير معقد وطاولة وخزانة مكتوب عليها اسمه.

**٢- المربيات:**

بلغت نسبة الإيجابية للأداء الإداري والتنظيمي لهذا المجال (٦٥٪)، وهي نسبة أداء غير تام، وهذه النسبة تعتبر فوق المتوسط بقليل، فيعزى ذلك سوء أداء القيادات الإدارية التي تمثل بعضه فيما يلي:

- لا تتضمن أهداف الروضات عقد برامج للتدريب الجماعي للمربيات.
- لا تسير العلاقة بين إدارة الروضات والمربيات على أساس علاقة المواقف في كثير من الأحيان.

**٣- الأنشطة:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابيــة لــلإدارة (٦٩٪)، وتــراوح الحــد الأدنــى للإيجابية عن (٦٣٪) وأيضا الحد الأعلـى عن (٧٥٪)، ويـدل الأداء الإداري لقيادات الجيزة في مجال الأنشطة عن أداء قاصر وسلبي تمثل بعض مظـاهره فيما يلي:

- لا تؤمن الإدارة بالفلسفة القائلة "اللعبة المناسبة للعمر المناسب".
- لا تهتم إدارة الروضات بتوفير صور التعبير الفني للطفل بطريـق الرقمـي والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.
- لا تؤكد الإدارة على دور الطفل الذاتي وفاعليته في عملية التعليم.

**٤- المبنى والتجهيزات:**

بلغت نسبة الأداء والإيجابية عن (٥٩٪)، وتراوح الحد الأدنـى للإجابـة عن (٥٣٪)، والحد الأعلى للإيجابية عن (٦٥٪)، وتعبر نسـبة الإيجابيـة عـن أداء فوق المتوسط بقليل ولم يبلغ الأداء درجة الإيجابية التامة، مما يـدل علـى وجود فروق معنوية دالة تمثل بعضها فيما يلي:

- لا توفر إدارة الروضـة غرف ملاحظـة لمن يرغـب فـي دراســة سـلوك الأطفال.
- لا تهتم إدارة الروضـة بـالمرافق الخدميـة التعليميـة المسـاعدة فــي عمليـة التعلم.
- لا تهتم الإدارة عند التخطيط بتوفير قاعة استقبال لأولياء الأمور.

**٥- الشئون المالية:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية (٥٦٪)، كان الحد الأدنـى للإيجابيـة (٤٧٪)

والحد الأعلى للإيجابية (٦٤٪)، وتعبر نسبة الأداء الإيجابية عن القصور، وقد تمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- لا تقر الإدارة نظما لحوافز العاملين الذين يحققون خفضا للمصروفات.
- لا تهتم الإدارة عند تخطيطها للشئون المالية بنظم المعلومات المالية.
- لا تنسق إدارة الروضة مع الجهات العليا لحل المشكلات المالية.

**٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية (٧٨٪)، وكان الحد الأدنى للإيجابية (٧٠)، والحد الأعلى (٨٥٪)، وتدل نسبة الأداء الإداري عن عدم أداء تام تمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- لا تؤمن إدارة الروضة بضرورة تعاون المجتمع والأسرة مما في تنشئة الطفل.
- لا تؤمن الإدارة بالرحلات والزيارات.

**٧- البناء التنظيمي:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية (٧٦٪)، وتراوح الحد الأدنى للإيجابية عن (٦٨٪)، أما الحد الأعلى فبلغ (٨٤٪)، وتدل نسبة الأداء الإيجابية عن قصور تام تمثل بعض مظاهرها فيما يلي:

- لا تهتم الإدارة بتوفير العلاقات التعاونية داخل أرجاء الروضة.
- لا تهتم إدارة الروضة بتقسيم العمل التربوي على المربيات وفقا لتخصصاتهن.

**الأسئلة المفتوحة:**

لم تلق الأسئلة المفتوحة من جانب قيادات الجيزة الصدرالرحب للإجابة عليها،

اللهم- إلا السؤال رقم (٩٥) أما الأسئلة فقد تركتها القيادة، فلم تقدم أي مبادرات طيبة بشأن ممارسة الأساليب الجديدة لأداء رياض الأطفال أو الأنماط القيادية السليمة التي تفيد في العمل.

**٢- قياس العلاقة بين المؤهل الأكاديمي وبين الكفاءة الإدارية (لعينة الجيزة):**

اعتمدت الباحثة على قياس العلاقة باستخدام معامل التوافق لكرامير، وكما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٥)

موضح العلاقة بين التعليم والكفاءة الإدارية لقيادات الجيزة

| الكفاءة / التعليم | عدد العينة | استجابات إيجابية | استجابات سلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ٣ | ١٧١ | ١٠٧ | ٢٧٨ |
| فوق المتوسط | ٣ | ١٥٠ | ١٢٣ | ٢٧٣ |
| جامعي | ٩ | ٥٠٧ | ٢٧٠ | ٧٧٧ |
| أعلى من الجامعي دكتوراه أو ماجستير | - | - | - | - |
| المجموع | ١٥ | ٨٢٨ | ٥٠٠ | ١٣٢٨ |
| الكلي | | ٦٢,٣ | ٣٧,٧ | ١٠٠,٠ |
| معامل التوافق = ٠,٨٣١٥ | | | | |

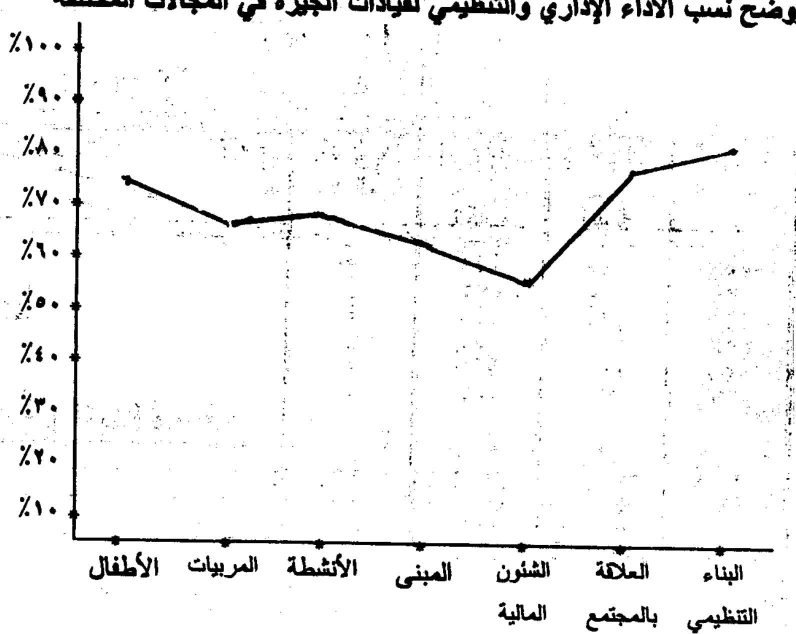
يعبر معامل التوافق عن ارتباط قليل الأهمية بين التعليم والكفاءة لمنطقة الجيزة، وتعزى الكفاءة الإدارية إلى متغيرات أخرى كسنوات الخبرة أو دورات التدريب أو غير ذلك.

**٣- عرض استجابات قيادات رياض الأطفال بالجيزة:**

احتل مجال العلاقة بالمجتمع الصدارة في هذا العرض البياني، ويدل على أن الأداء الإداري والتنظيمي لقيادات الجيزة معقول ، وتلا ذلك مجال البناء التنظيمي، وجاء مجال الشئون المالية في اسفل العرض الإيضاحي مما يدل على سوء إدارة وتنظيم هذا المجال.

**عرض بياني رقم (١٢)**

**يوضح نسب الأداء الإداري والتنظيمي لقيادات الجيزة في المجالات المختلفة**




**د) المنيا:**

كانت عينة المنيا صغيرة الحجم (٢٠فردا)، وبالرغم من ذلك كانت استجابات القيادات الإدارية المنفذة عليها واضحة. فبالرجوع إلى جدول رقم (١٢) عمود المنيا، والاستبانة رقم (٢) تبين الآتي:

**أ- الأطفال:**

بلغت نسبة الإيجابية في الأداء الإداري التنظيمي (٨٧٪)، وهي نسبة لم تصل إلى الأداء التام وتمثلت بعض مظاهرها في:

- لا تكون الإدارة هيكلاً تنظيمياً صحياً للاهتمام بصحة الطفل.
- لا تنظم الإدارة بيئة الطفل التعليمية بتوفير مقعد وطاولة .. الخ.

**٢- المربيات:**

بلغت نسبة الإيجابية للأداء (٥٢٪) وهي أداء متوسط، ويدل على وجود فروق معنوية (جوهرية) تمثلت بعض مظاهره فيما يلي:

- لا تتضمن أهداف الإدارة عقد برامج التدريب الجماعي للمربيات.
- لا تسير العلاقة بين الإدارة والمربيات على أساس علاقة الحاكم بالمحكوم.

**٣- الأنشطة:**

بلغت نسبة الأداء الإيجابية للقيادات عن (٨٢٪)، وهو أداء غير تام، ويعبر عن قصور تمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- لا تهتم إدارة الروضة بتوفير صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.
- لا تهتم الروضة بتوفير الأجهزة حسب مواصفات توبرية.

**٤- المبني والتجهيزات:**

بلغت نسبة الإيجابية في الأداء الإداري والتنظيمي (٧٢٪) لهذا المجال، وهو أداء فوق المتوسط، ولكنه غير تام، ويدل على قصور تمثل بعضه فيما يلي:

- لا توفر إدارة الروضة غرف ملاحظة لمن ترغب في دراسة سلوك الأطفال.
- لا تهتم الإدارة بتوفير قاعة استقبال لأولياء أمور الطفل.

٥- الشئون المالية:

كانت نسبة الأداء الإداري والتنظيمي في هذا المجال هي (٧٠٪)، وهو أداء معقول ولكنه غير تام، ولا يعبر عن الإيجابية التامة، وقد تمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- لا توفر الإدارة مبدأ المساعدات المالية المحلية أو الخارجية.
- لا تنسق إدارة الروضات مع الجهات العليا لحل المشكلات المالية.

٦- العلاقة بالمجتمع المحلي:

كانت نسبة الإيجابية للأداء الإداري والتنظيمي هي (٨٧٪) وهو أداء غير تام، وتمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- لا تشرك إدارة الروضة مجالس الآباء والأمهات معها عند التخطيط للطفل.
- لا تضع الإدارة نظاماً للمكافآت فعالاً للمتخصصين في مجال الطفل.

٧- البناء التنظيمي:

كانت نسبة الأداء الإيجابية هي (٨٤٪) وهي نسبة معقولة، ولكنها لا تعبر عن الإيجابية التامة للأداء، وتدل على فروق معنوية،تمثلت بعض مظاهرها فيما يلي:

- لا توفر إدارة الروضة تكنولوجيا العمل التربوي، بحيث تتمشى مع التركيب النفسي والفسيولوجي للعاملين.

**الأسئلة المقترحة:**

أفادت القيادات الإدارية أنها تنفذ القرارات واللوائح الصادرة من الجهات العليا، ولم تجب على بقية الأسئلة المفتوحة.

**٢- قياس العلاقة بين المؤهل الأكاديمي وبين الكفاءة الإدارية (لعينة المنيا):**

اعتمدت الباحثة على قياس العلاقة باستخدام معامل التوافق لكرامير، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٦)

يوضح العلاقة بين التعليم والكفاءة الإدارية لقيادات المنيا

| الكفاءة / التعليم | عدد العينة | استجابات إيجابية | استجابات سلبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| متوسط | ١٧ | ٤٠٠ | ٣٠٠ | ٧٠٠ |
| فوق متوسط | ١ | ٦٠ | ٢٠ | ٨٠ |
| جامعي | ٢ | ١٥٦ | ٢١ | ١٧٧ |
| أعلى من الجامعي | -- | -- | -- | -- |
| المجموع | ٢٠ | ٦١٦ | ٣٤١ | ٩٥٧ |
| كلي | | | | |
| معامل التوافق = ٠,٠٢٤٩٣٩ | | | | |

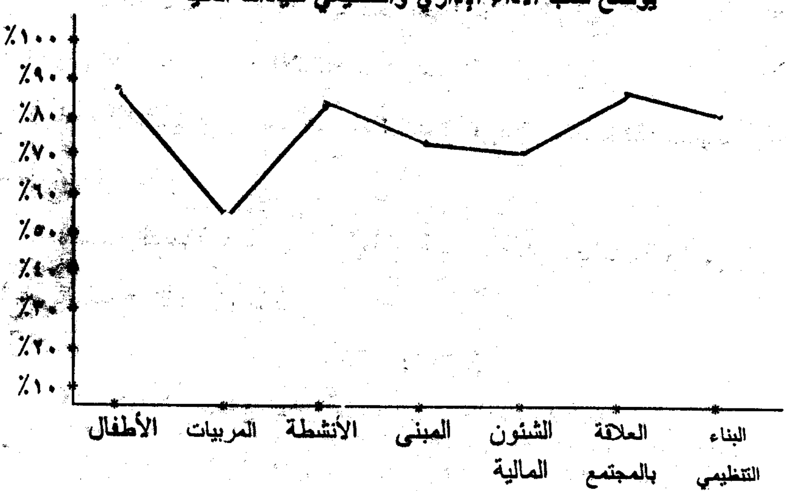
يعبر معامل الارتباط "لكرامير" عن توافق ضعيف جداً، ويمكن إهماله، وربما أن القيادات الإدارية المنفذة تعتمد في أدائها لأعمالها الإدارية والتنظيمية على الخبرة أو سنوات التدريب، أو غير ذلك.

**٣- عرض استجابات القيادة المنفذة بالمنيا:**

كان العرض البياني بواسطة الرسوم البيانية، أنسب العروض للإيضاح.

عرض بياني رقم (١٣)

يوضح نسب الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المثليا




احتل مجالي الأطفال والعلاقة بالمجتمع المحلي القمة في الرسم البيـاني، بينما هبط الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المنفذة في مجال المربيـات، كمـا لم يصل الأداء إلى درجة الإيجابية التامة بصفة عامة.

كمـا تـم عمـل الثبـات علـى عينـة مـن القيـادات الإداريـة المنفـذة- وهـو المركز متعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكـرة- تحـت ظـروف مشـابهة، فقـد وزعت الاستبيانات على مديرة المركز والمربيات في المرة الأولى، ثم جمعت الاستجابات منهن، وبعد شـهر ونصـف تقريبـا، وزعـت علـى نفس المربيـات ومديرة المركز تحت ظروف مشابهة ثم جمعت الاستجابات فـي المـرة الثانيـة وعولجت إحصائيا[١].

وقد تم الحصول على نتائج مشابهة في معظم مجـالات الأداء الإداري-

(١) تم استخدام الحاسب الآلي بمعهد الدراسات والبحوث الإحصائية بجامعة القاهرة.

إلى حد ما- باستثناء بعض المجالات.

فقد لوحظ بعض الفروق المعنوية (الجوهرية) البسيطة داخل بعض مجالات الأداء الإدارية والتنظيمية، التي يمكن تجاهلها، واعتبار الاختبار ثابتا لأنه أعطى نفس النتائج عند استخدامه مرتين تحت ظروف متماثلة.

ويوضح الجدول التالي الثبات، عن طريق إنشاء فترة ثقة باختبار (ت) لقياس درجة الإيجابية في الأداء.

**جدول رقم (١٧)**

**يوضح الثبات على المركز متعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة**

| المجالات | التطبيق الأول | | | التطبيق الثاني | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | النسبة | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للايجابية | النسبة | الحد الأدنى للإيجابية | الحد الأعلى للإيجابية |
| الأطفال | ٧٥ | ٠,٦٨ | ٠,٨٢ | ٧٤ | ٠,٦٦ | ٠,٨١ |
| المربيات | ٦٥ | ٠,٥٧ | ٠,٧٢ | ٧٠ | ٠,٦٣ | ٠,٧٨ |
| الأنشطة | ٧٠ | ٠,٦٢ | ٠,٧٨ | ٧٢ | ٠,٦٤ | ٠,٨٠ |
| المبنى | ٧٤ | ٠,٦٦ | ٠,٨١ | ٨٥ | ٠,٧٩ | ٠,٩١ |
| التمويل | ٦١ | ٠,٥٠ | ٠,٧٢ | ٨١ | ٠,٧٢ | ٠,٩٠ |
| العلاقة بالمجتمع | ٨١ | ٠,٧٢ | ٠,٩١ | ٨٤ | ٠,٧٥ | ٠,٩٢ |
| البناء التنظيمي | ٩٥ | ٠,٨٩ | ١,٠٧ | ٧٧ | ٠,٦٦ | ٠,٨٨ |

ويتضح الثبات في مجال الأطفال، ومجال المربيات، ومجال الأنشطة، ومجال العلاقة بالمجتمع المحلى، وان هناك فروقا معنوية (جوهرية) في مجالي المبنى المدرسي والبناء التنظيمي، إلا أنه بصفة عامة يوجد ثبات في أداء الاختبار، ويعتبر الاختبار ثابتا في ضوء ما سبق شرحه.

بعد أن تمت الدراسة الميدانية، اتضح ما يلي:

**أولا:** لا يوجد ارتباط بين المؤهل الدراسي للقيادات التربوية المخططة، أو القيادات التربوية المنفذة وبين أدائها للأعمال الإدارية والتنظيمية، اللهم إلا في منطقة حلوان التعليمية حيث وجد ارتباط بسيط بين المؤهل والأداء.

**ثانياً:** لم تصل نسبة أداء القيادات التربوية إلى الإيجابية التامة في معظم المجالات، وكانت هناك فروق معنوية (جوهرية) تدل على أن الأداء الإداري والتنظيمي قاصر، ويحتاج إلى دفعات كثيرة.

**ثالثاً:** كان ترتيب مجال الشئون المالية في الأربع محافظات الأول من حيث الأداء السالب، تلاه مجال المبنى المدرسي والتجهيزات، ثم مجال الأنشطة والخبرات المقدمة لطفل ما قبل المدرسة، ثم جاءت بعد ذلك المجالات الأربعة الأخرى.

**رابعا:** عبرات الرسوم الإيضاحية عن نسب الأداء غير التام بطريقة مفيدة.

**خامسا :** تم عمل الثبات على المركز متعدد الوظائف لتنمية الطفولة المبكرة بمحافظة القاهرة، وقد تم الحصول على نتائج متشابهة في المرتين إلى حد ما.

**سادسا:** اتضح أن القيادات المنفذة المتمثلة في مديري ومديرات دور الحضانة ورياض الأطفال تنفذ بدقة كل التعليمات واللوائح والقرارات والسياسات الصادرة لها من القيادات المخططة بكل دقة، مما يدل على الطاعة والانضباط وحسن سير الأمور التربوية في المحافظات الأربع.

**سابعا:** لم تساهم أو تبادر القيادات المنفذة في تقديم أساليب جديدة لممارسة الإدارة التعليمية، واكتفت دائما بما يقدم إليها من أعلى.

بهذه النتائج الميدانية، ستحاول الباحثة وضع التوصيات المناسبة لطفل ما قبل المدرسة.

# الفصل السادس

# توصيات ومقترحات

# الفصل السادس
# توصيات ومقترحات

**تمهيد:**

شمل الفصل الرابع تحليلاً ثقافيـاً لإدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر وإنجلترا. وقد أظهرت الدراسة كثيراً من أوجه الشبه والاختلاف بين دولتي المقارنة، في ضوء المعلومات التي تضمنتها محاور الدراسة.

كما شمل الفصل السابق -الخامس- الدراسة الميدانية التي أجريت في جمهورية مصر العربية.

وفي هذا الفصل تعرض الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الدراسة النظرية والدراسة الميدانية.

**أولاً: توصيات الدراسة:**

في ضوء ما أسفر عنه البحث بجانبيه النظري والميداني، وفي ضوء النتائج التي تكفل بها، ستعرض الباحثة لبعض التوصيات التي تراها لازمة للأداء الإداري والتعليمي للقيادات التربوية المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

وفيما يلي تلك التوصيات:

**أولاً:** وضع أهداف محددة لكل من القيادات الإدارية المخططة -وزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية وغيرها- وأيضاً للقيادات الإدارية المنفذة -دور الحضانة ورياض الأطفال-على أن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس بشكل رقمي ومحددة بزمن.

وتوصي الباحثة بأن تأخذ الأهداف الصور التالية:

أ- خفض تكلفة تربية طفل ما قبل المدرسة بنسبة ٣٠٪ حتى عام ١٩٩٩. ويمكن أن يتحقق ذلك كالآت:

(١) استمرار دفع المصروفات المدرسية السنوية المعتادة.

(٢) قبول الهبات والتبرعات والمساهمات الذاتية.

(٣) قبول الهبات والتبرعات الخارجية.

(٤) فرض بعض الضرائب المباشرة وغير المباشرة -المدعمة بالقرارات والقوانين التربوية- على أسرة طفل ما قبل المدرسة حيث أن تعليم الطفل أصبح مسئولية تشاركية.

(٥) تخفيض أعباء التعليم الأخرى على أسرة الطفل، لموازنة دخلها في ظل الظروف الاقتصادية التي تعيشها مصر.

ب- اتباع طرق جديدة حافزة على العمل التربوي.

جـ- الإقلال من عدد الحوادث والتخفيف من حدتها بحلول عام ١٩٩٩ بالاهتمام بمبنى الروضة وتجهيزاته.

د- النهوض بالأنشطة والخبرة المقدمة لطفل ما قبل المدرسة.

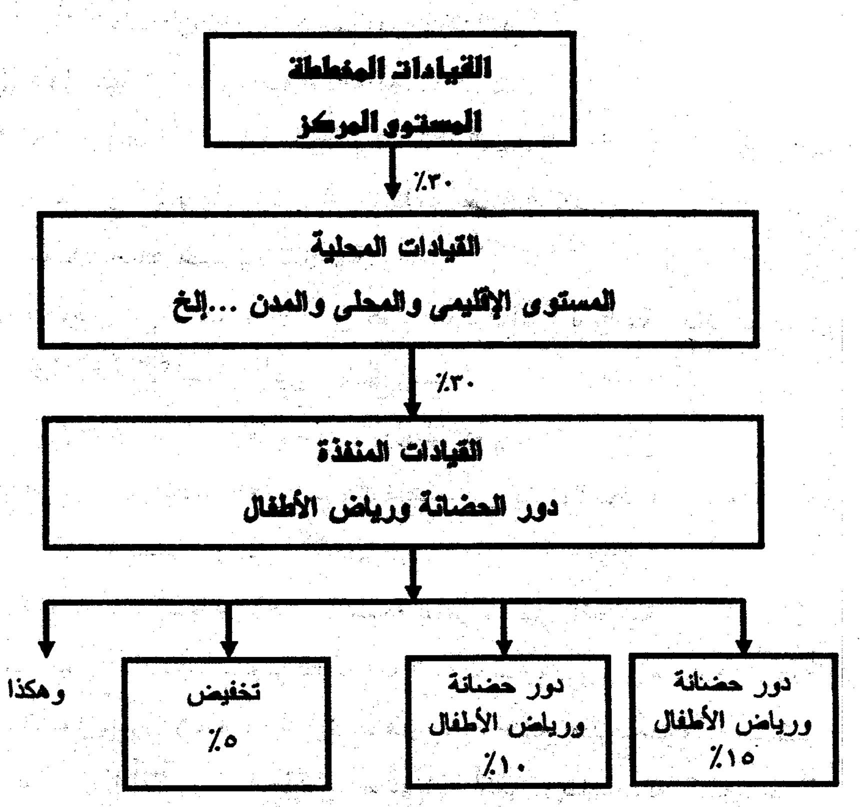
**ثانياً:** اشتراك الإدارة العليا للقيادات المخططة ومديري ومديرات دور الحضانة ورياض الأطفال، وأسرة الطفل في وضع أهداف مرحلة ما قبل المدرسة. هذا الإشتراك الحقيقي، سيجعلهم أكثر ارتباطاً بالمنظمة،وأكثر إلتزاماً بالهدف الكلي.

**ثالثاً:** أن تترابط الأهداف التربوية بين القيادات المخططة والقيادات المنفذة رأسياً وأفقياً كمايلي:

فإذا كانت أهداف القيادات المخططة هي "خفض تكلفة تربية طفل ما قبل المدرسة بنسبة ٣٠٪ حتى عام ١٩٩٩"، فيجب أن تتسلسل هذه الأهداف إلى مستويات التنفيذ على مستوى دور الحضانة ورياض الأطفال بالشكل الآتي:

**شكل مقترح رقم (١٤)**

**يوضح خفض تكلفة تربية طفل ما قبل المدرسة**




ويلاحظ من الشكل رقم (١٤) تدعيم مبدأ التخطيط المركزى والتنفيذ اللامركزى. وهذا الربط الكمي السابق يجب أن يقترن بتوقيت عام ١٩٩٩.

رابعاً: يجب أن تتضمن أهداف القيادات الإدارية المخططة، وأهداف القيادات

الإدارية المنفذة، تحسينات في الأداء الإداري والتنظيمي لتربية طفل ما قبل المدرسة على هذا النحو:

(١) الاهتمام بالرعاية الصحية لطفل ما قبل المدرسة والعمل على توفير وجبة غذائية متكاملة له. أسوة بمشروع التغذية المدرسية في المملكة المغربية.

(٢) توفير فريق عمل فني في الحضانة والروضة يتكون من معلمة تربوية متخصصة، وأخصائية اجتماعية صحية[١] وهو ما تتفق معه الباحثة.

(٣) أن تتضمن أهداف القيادات التربوية عقد برامج للتدريب للمربيات مع وضع حوافز مادية لهن، وفتح باب الترقي لتحقيق تربية طفل تلك المرحلة.

(٤) الإفادة من الخبرات العالمية –وخاصة دولة إنجلترا– في مجال إعداد مربيات طفل ما قبل المدرسة.

(٥) أن توفر القيادات التربوية صور التعبير الفني للطفل بطريق الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع.

(٦) أن تراعي القيادات التربوية تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة والأعمال، لقوله تعالى " والله فضل بعضكم على بعض في الرزق"[٢].

(٧) أن توفر إدارة الروضة التجهيزات الخاصة بالإطفاء ومكافحة الحريق.

(٨) أن توفر القيادات التربوية تكنولوجيا العمل ومتطلباتها، بحيث تتمشى مع التركيب النفسي والفسيولوجي للعاملين، وتتناسب كذلك مع معطيات العصر.

---

(١) المجلس القومي للطفولة والأمومة " المؤتمر الأول" توصيات لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال، مرجع سابق، ص٣.

(٢) القرآن الكريم: (سورة النحل، آية ٧١).

(٩) أن تقر القيادات التربوية مبدأ المساعدات المالية المحلية، ومبدأ المساعدات الذاتية والتطوعية.

(١٠) أن تراعي القيادات التربوية العوامل الاقتصادية للأسرة عند تحديد تكلفة طفل ما قبل المدرسة.

(١١) أن تضع القيادات نظاماً للمكافآت فعالاً، للمتخصصين في مجال الطفولة من البيئة، كربط دور الحضانة والروضة بالمجتمع المحلي.

(١٢) أن تحث القيادات المخططة مديري ومديرات دور الحضانة ورياض الأطفال على المبادأة والأخذ والعطاء وتبادل الأفكار لتحقيق الأهداف لطفل ما قبل المدرسة.

**خامساً:** أن تهتم القيادات المخططة والقيادات المنفذة، بضرورة إنشاء بنك تمويل تربوي، تقترح الباحثة تسميته " بنك طفل ما قبل المدرسة تودع فيه كل الإيرادات والمساهمات المالية الحكومية والتطوعية، ويصرف منه على الاستخدامات الخاصة بطفل ما قبل المدرسة. على أن يكون هدفه الأساسي "الاهتمام بتمويل مرحلة ما قبل المدرسة حتى ١٩٩٩"، على أن تعمل القيادات التربوية المخططة، وكذلك دور الحضانة ورياض الأطفال على إشراك أسرة الطفل وأيضاً المجتمع كالشركات الرابحة والشخصيات الهامة والبنوك المصرية في تمويل هذا البنك.

ولامانع من التنسيق مع المجلس العربي للطفولة والتنمية كجهة عربية مهتمة بالطفل العربي، ومنظمة اليونيسيف كواحدة من اكثر الجهات المعنية ببقاء الطفل، وذلك حتى تحقق أهداف التربية للطفل المصري في عقده حتى عام١٩٩٩.

**سادساً:** أن يتم التنسيق بين جميع الوزارات والهيئات المعنية بأمر الطفل داخل جمهورية مصر العربية، للإتفاق على أساليب تحقيق الأهداف، ومنعاً للتضارب والازدواج وضياع الجهد.

**سابعاً:** الاتفاق على إستراتيجية لتنمية الطفولة المبكرة، بالتنسيق مع المجلس العربي للطفولة والتنمية، كجهاز يهتم بالطفولة العربية، لتحقيق وحدة في الجهود التربوية والمحافظة على مستوى طيب للطفل العربي.

**ثامناً:** أن تعتبر القيادات التربوية في مصر، منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) واحدة من أكثر الجهات المعنية بتحسين حياة الأطفال ورفاهيتهم، وأنها تشكل إطار العمل الكبير من المنظور العالمي.

**تاسعاً:** التأكيد على ربط دور الحضانة ورياض الأطفال بأسرة الطفل، والتأكيد على مشاركة الوالدين في التربية، أسوة بالنظام الإنجليزي التربوي، بما يفيد تربية الطفل المصري، ومحاولة نقل الخبرة البريطانية في هذا المجال ودعم التعاون المصري البريطاني.

**عاشراً:** أن تكتمل حلقة الأداء الإداري والتنظيمي في الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة بالرقابة، للتأكد من أن الأهداف المحددة سلفاً إنما تنفذ بدقة وعناية، والتحقق من أن النتائج التي حققها القائمون على التنفيذ تطابق تماماً مع تتوقعه القيادات العليا.

**حادي عشر:** توصي الباحثة بهذه المنظومة الإرشادية المقترحة للقيادات التربوية، والقائمين بإدارة وتنظيم الخدمات التربوية لطفل ما قبل المدرسة، وهي محاولة لعلاج مشكلة التمويل التربوي، هذا المجال الذي هبط فيه الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات التربوية بدرجة كبيرة.

فالمال بالنسبة لدور الحضانة ورياض الأطفال بمثابة الدم لجسم الكائن الحي، وتدفق المال في المؤسسة وحسن توزيعه، يتوقف عليه المركز المالي للمؤسسة واستقرارها. ولقد كان من أهم نتائج الدراسة الميدانية، مشكلة التمويل التربوي لدور الحضانة ورياض الأطفال، وعدم كفاية الأموال لتحقيق رعاية الطفل المصري في عقده الذي بدأ منذ عام ١٩٨٩.

وحيث أن الأحوال الاقتصادية لمصر على غير ما يرام، فرعاية وتربية الطفل، تستلزم تضافر وتكاتف كل الجهود وكل المساهمات المالية، وذلك تمشياً مع أهداف المنظمات العالمية المهتمة بالطفولة.

لذلك يمكن أن تتحقق هذه المنظومة كما يلي [٣]:

(١) تقدير رأس المال المطلوب:

إن رأس المال المطلوب لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة بصفة عامة يتكون من:

أ- *مصاريف التأسيس:* كمصاريف طلاء مبنى دور الحضانة ورياض الأطفال والديكورات الثابتة التي تناسب طفل تلك المرحلة.

ب- مصاريف رأس المال الثابت: ثمن الأرض المقام عليها دور الحضانة ورياض الأطفال، التجهيزات والأدوات واللعب المناسبة لطفل ما قبل المدرسة، وكذلك سيارة انتقال الأطفال.

جـ- رأس المال العامل: كأجور المربيات، الإيجار، والإضاءة، وكل المصاريف الدورية التي تساعد على تحقيق الأهداف.

---

(٣) بالاستعانة: محمد ماهر عليش: أصول التنظيم الإداري، في المشروعات الحديثة، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٣، ص٨٠-٨٥ ومحاولة الباحثة تطبيق إدارة الأعمال على الإدارة التعليمية.

***(٢) تدبير رأس المال وضمان التمويل:***

يجب أن تضمن القيادات المخططة والقيادات المنفذة -قبل البدء في التنفيذ- سهولة الحصول على المال اللازم، حينما يشتد الطلب عليه، ويمكنها تدبيره كالآتي:

١- تمثل الميزانية المعتمدة من الجهات العليا للروضات مصدراً أساسياً.

٢- فرض بعض الضرائب المباشرة وغير المباشرة -المدعمة بالقرارات والقوانين التربوية- على أسرة الطفل، حيث أن تعليم الطفل أصبح مسئولية تشاركية.

٣- المصروفات المدرسية السنوية المعتادة.

٤- قبول الهبات والتبرعات والمساهمات المحلية.

٥- قبول الهبات والتبرعات والمساهمات الخارجية.

٦- تخفيض أعباء التعليم على الأسرة، لموازنة دخلها في ظل الظروف الاقتصادية التي تعيشها مصر.

***(٣) الإجراءات التنفيذية للحصول على المال اللازم:***

بعد تقدير رأس المال المطلوب المتمثل في: مصاريف تأسيس دور الحضانة ورياض الأطفال، وأيضاً مصاريف رأس المال الثابت ورأس المال العامل تبدأ خطوات التنفيذ الفعلية كما يلي:

أ- اشتراك القيادات التربوية وأسرة الطفل والمهتمين بمجال الطفولة في وضع أهداف التمويل التربوي والخاصة بطفل ما قبل المدرسة.

ب- أن تتضمن أهداف التمويل التربوي بعض التحسينات كوضع حوافز مادية للمربيات اللاتي يظهرن تقدماً تربوياً مع طفل تلك المرحلة، والاهتمام بالتجهيزات وأدوات اللعب المناسبة للطفل.

جـ- التنسيق مع منشآت الاستثمار - كافة الهيئات التي تباشر عملية التمويل- على أسس علمية، كمساعدة دور الحضانة ورياض الأطفال بالقروض اللازمة للصرف على ما تتطلبه تربية طفل ما قبل المدرسة، سواء في مرحلة إنشاء الأجهزة المسئولة عن تربية طفل تلك المرحلة أو في مراحل توسعها وتقدمها.

د- أن تعمل القيادات التربوية على توعية أسرة الطفل بأن تكلفة الطفل أصبحت مسئولية تشاركية.

هـ- أن تتأكد القيادات التربوية المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة من أن دور الحضانة ورياض الأطفال تهتم بقبول الهبات والتبرعات والمساهمات والجهود الذاتية، وأنها تتفق على بنود تربية طفل تلك المرحلة.

ولا يخفى على القيادات التربوية أن المال هو عصب الحياة بالنسبة لحسن سير العمليات التربوية لطفل ما قبل المدرسة، فعن طريقه يتسنى ممارسة دفع أجور المربيات، ومكافأة المجهود البشري، وتجهيز الروضات وخلافه، بما يحقق أغراض تلك المنظمات التربوية بأكثر قدر ممكن من الكفاية.

إن العناية بأمر تقدير وتدبير رأس المال اللازم لدور الحضانة ورياض الأطفال يعد شيئاً ضرورياً، وذلك على أساس علمي سليم، إذ أن التجارب قد أثبتت أن نقص المال أو زيادته عن حاجة المؤسسات التعليمية إنما يعرقل تحقيق الأهداف.

**ثاني عشر:** إن إعداد القيادات التربوية إعداداً إدارياً علمياً أمر حيوي لتحقيق النجاح المنشود لهؤلاء المديرين، وتقترح الباحثة أن يتم تدريب كل من يصعد

إلى مستوى الإدارة العليا بالأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة، تدريباً إدارياً وتربوياً ونفسياً مركزاً، يدرس خلاله الإدارة العلمية، والعلاقات الإنسانية، وسيكولوجية النمو لطفل ما قبل المدرسة، وتطوير الأنشطة.. إلى غير ذلك من المواد الأساسية، التي تعين المدير على القيام بواجبه الإداري والتنظيمي.

بالرغم من أن التوصيات الواردة في هذا الفصل مشتقة من دراسة دور الحضانة ورياض الأطفال، بأربع محافظات مصرية، إلا أنها يمكن أن تكون ذات فائدة إذا ما روعيت بشأن دور الحضانة ورياض الأطفال في المحافظات الأخرى -٢٦ محافظة- لتشابه الظروف التي تعمل فيها إدارات هذه الدور بدرجة وأخرى.

وأخيراً، فإن الباحثة ترى أن هذه الدراسة هي محاولة متواضعة، لمسح الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات الإدارية المخططة، والقيادات الإدارية المنفذة في محافظات القاهرة -الجيزة- القليوبية والمنيا وذلك فيما يتعلق بدور الحضانة ورياض الأطفال.

**ثانياً: دراسات مقترحة** يمكن أن تسهم في مجال إدارة وتنظيم الأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

هذه الدراسة الحالية، يمكن أن تكون نواة لدراسات أخرى، قد تتناول واحدة من مجالات الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات الإدارية، ذلك أن مجال الإدارة التعليمية والتربية المقارنة مجال فسيح وعميق، والباحثون فيه على أول الطريق، لذا تقترح الباحثة بعض الموضوعات التى تصلح للدراسة والبحث كما يلي:

(١) القيام بدراسة أكثر تعمقاً، تتناول مشكلات التمويل التربوي لطفل ما قبل المدرسة.

(٢) القيام بدراسة، تتناول مشكلات مبنى الروضات وتجهيزاتها التي تناسب طفل ما قبل المدرسة.

(٣) القيام بدراسة، تتناول الأنشطة والمنهج والخبرات التي تقدم لطفل ما قبل المدرسة.

(٤) القيام بدراسة، تتناول الإعداد الإداري والتربوي للقيادات المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

(٥) القيام بدراسة مقارنة، تتناول ربط دور الحضانة ورياض الأطفال بأسرة الطفل.

(٦) القيام بدراسة مقارنة، تتناول أطفال ما قبل المدرسة ذوي الحاجات الخاصة المرتفعة والمنخفضة وتلبية حاجاتهم.

(٧) القيام بدراسة تنبؤية لأثر القوى والعوامل الاقتصادية على تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية على أن تكون دراسة تحليلية مقارنة مع دولة رائدة.

وأخيراً ترى الباحثة أن القواعد الأخلاقية للطفل-ذلك المخلوق الضعيف- تتطلب إلتزاماً ثابتاً لن تتمايل مع رياح التغير التي تهب دائماً على عالم الشئون الإنسانية.

وأخيراً، فإن الباحثة ترى أن هذه الدراسة هي محاولة متواضعة في مجال الإدارة التعليمية، فهو مجال فسيح وعميق، والباحثون فيه على أول الطريق، والباحثة مازالت على أولى عتبات هذا الطريق.

وأي عمل مهما عظمت أهميته وحسن اتقانه، وزادت دقته يبقى عملاً من أعمال الإنسان لا يمكن أن يبلغ الكمال، ولا أن يتحاشى الخطأ وحسبي أنني قد حاولت، فالكمال لله وحده.

وحمداً لله أولاً وأخيراً.

# المراجع
# العربية والأجنبية

## أولاً:المراجع العربية:

أ. القرآن الكريم.

ب. الحوليات الثقافية:

أبن خلدون ساطع الحصري : حولية الثقافة العربية ، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافة، الحولية الخامسة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٧.

جـ . الكتب:

١. أحمد إسماعيل حجي: التربية المقارنة ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠.

٢. أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٧٦،.

٣. أحمد رشيد: تنظيم وإدارة المؤسسات العامة ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤.

٤. أرلباش زهنر: النمو النفسي للطفل وعلم النفس الذي يخصنا ، ترجمة طاهر فروع، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٨.

٥. أغنيس أيدو وآخرون: الأطفال والتنمية في التسعينيات ، مطابع اليونيسيف، نيويورك، ١٩٩٠.

٦. ألفت محمد حقي: سيكلوجية النمو ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ١٩٨٦.

٧. أمير فهمي: الرقابة على الإدارة التعليمية، الواقع والإصلاح ، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٧٦.

٨. أمينة أحمد حسن: نظريات التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥.

٩. أ.و.ف توملين: فلاسفة الشرق، ترجمة عبد الحميد سليم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢٧.

١٠. بيير أميريك مانديل: الاستراتيجيات المتعلقة بالطفل في التسعينات، مطبوعات منظمة اليونيسيف، نيويورك ، ١٩٩٠.

١١. جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨.

١٢. جابر عبد الحميد جابر وآخرون: سيكلوجية الطفولة الشخصية ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٠.

١٣. جميل أحمد توفيق: إدارة الأعمال مدخل وظيفي ، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، ١٩٩٠.

١٤. ملتون سميث: الدليل إلى الإحصاء في التربية وعلم النفس، ترجمة أحمد بسيوني عميرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥.

١٥. حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧.

١٦. ــــــــــ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٤.

١٧. حبشي فتح الله: تربية الأطفال في الإسلام ، المركز العربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٠.

١٨. رشدي طعيمه: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه. أسسه. استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧.

١٩.رناد يوسف الخطيب: روضة الأطفال: نموذج مقترح، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠.

٢٠.________: تربية طفل الروضة: نشأة وتطور تاريخي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩١.

٢١.زيدان عبد الباقي: الأسرة والطفولة ، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٨٠.

٢٢.سعد مرسي أحمد، كوثر كوجك: تربية الطفل قبل المدرسة ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٨٣.

٢٣.سمير سالم الميلادي وجنان مدحت السراج: رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، مطابع المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ١٩٨٩.

٢٤.سيد الهواري: الإدارة العامة: إدارة الأعمال الحكومية وشبه الحكومية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٥.

٢٥.________: التنظيم: الهياكل والسلوكيات والنظم ، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٠.

٢٦.________: الإدارة بالأهداف والنتائج، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٨.

٢٧.صالحة سنقر: التربية قبل المدرسة الإبتدائية ، مطابع الوحدة، دمشق، ١٩٨٢.

٢٨.صلاح الدين جوهر: المدخل في إدارة وتنظيم التعليم ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٩.صلاح الدين عبد الباقي وعبد الغفار حنفي: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ١٩٨٨..

٣٠.صلاح مذكور وآخرون: التطعيم عملياً ، مطبوعات منظمة اليونيسيف، القاهرة، بدون تاريخ.

٣١.طلعت منصور، فيولا البيلاوي: علم نفس النمو ، بدون دار نشر، القاهرة، ١٩٩٠.

٣٢.عادل شكري: بحوث العمليات كأداة لترشيد القرارات الإدارية ، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥.

٣٣.عادل عازر وناهد رمزي: عمالة الأطفال في مصر ، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٩٢.

٣٤.عادل قورة ومحمد جمال الدين حامد: تشريعات الطفولة في مصر ، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٩١.

٣٥.عاطف عدلي وعبد التواب يوسف: الطفل العربي ووسائل الإعلام وأجهزة الثقافة ، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٨٨.

٣٦.عايدة سيد خطاب: الإدارة والتخطيط الإستراتيجي في قطاع الأعمال والخدمات سياسات إدارية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٥.

٣٧.عبد التواب يوسف: دليل الآباء الأذكياء في تربية الأبناء ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤.

٣٨.عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في الصحة النفسية ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١.

٣٩.عبد العزيز الشناوي ومحمد عادل الأحمر: واقع التربية ما قبل المدرسة في القطر التونسي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨١.

٤٠.عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٥.

٤١.عبد الغفور يونس: نظريات التنظيم والإدارة ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٨٨.

٤٢.عبد الغني عبود: إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠.

٤٣.عبد الغني عبود: القوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم،عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٤٤.عبد الكريم درويش وليلى تكلا: أصول الإدارة العامة ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢.

٤٥.عبد المنعم النمر: شخصية المسلم كما يصفها الإسلام ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٧.

٤٦.عبد المنعم عبد العزيز المليجي: النمو النفسي ، مكتبة مصر ومطبعتها، القاهرة، ١٩٥١.

٤٧.عبد المنعم محمد حسين: الأسرة ومنهجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

٤٨.عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم دراسة تحليلية مقارنة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

٤٩.عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإسلامي المعاصر ، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٨٨.

٥٠.________: المعلم والتربية ، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٩١.

٥١.على السلمي: الإدارة العامة ، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٨٨.

٥٢.عواطف إبراهيم: الثقافة الصحية في برامج دور الحضانة ، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٨٨.

٥٣.فريد راغب النجار: السياسات الإدارية وإستراتيجيات الأعمال مع دراسة تحليلية ، مكتبة شقرون، القاهرة، ١٩٧٦.

٥٤.فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي ، مكتبة الإنجلو، القاهرة، ١٩٧٧.

٥٥.فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣ ،دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩.

٥٦.________: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨١.

٥٧.فوزية دياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ١٩٧٩.

٥٨.فيدا براكاشا: من المولد حتى سن السادسة: التعليم والنمو، ماذا نعرف عن الطفل الصغير ، مطابع اليونيسيف واليونسكو، باريس، ١٩٨٤.

٥٩.قدري حفني وآخرون: الكتب المرشدة لمشرف الحضانة ، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٨٩.

٦٠.كلير فهيم: دار الحضانة والأسرة، مكتبة المحبة، القاهرة، ١٩٨٨.

٦١.محمد سمير إبراهيم وأبو بكر أحمد حسين: أساسيات علم الإحصاء، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٨.

٦٢.محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

٦٣.محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح: رياض الأطفال ، عمان، ١٩٨٠.

٦٤.محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٩.

٦٥.محمد ماهر عليش : أصول التنظيم الإداري في المشروعات الحديثة، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٣.

٦٦.محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٥.

٦٧.محمد منير مرسي: المرجع في التربية المقارنة ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١.

٦٨.محمود السيد سلطان وآخرون: نظريات في تربية الطفل، مجموعة شركات الهلال، القاهرة، ١٩٨٨.

٦٩.محمود عباس خضير وسمير سالم الميلادي: واقع الطفل في الوطن العربي ، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٨٩.

٧٠.محمود عبد الرازق شفشق وسعدية محمد بهادر: معلمة الرياض: إعدادها ومشكلاتها وقضاياها ، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٩.

٧١.مصطفى خليل الشرقاوي: علم الصحة النفسية ، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣.

٧٢.مصطفى زايد: الإحصاء ووصف البيانات ، المؤسسة المصرية للنشر والترجمة، القاهرة، ١٩٨٩.

٧٣.منظمة اليونيسيف: يونيسيف في مصر ، دار نوبار للطباعة، القاهرة، ١٩٩٠.

٧٤.منظمة الأمم للأطفال (اليونيسيف): عوامل الثقافة الاجتماعية المؤثرة في انتشار أمراض الإسهال بالمناطق الريفية في صعيد مصر، مطابع الشروق، القاهرة، ١٩٩١.

٧٥.منظمة الأمم للأطفال "اليونيسيف": "١٩٩١ اليونيسيف التقرير السنوي" ، مطابع اليونيسيف، نيويورك، ١٩٩١.

٧٦.منظمة الأمم المتحدة "اليونيسيف": وضع الأطفال في العالم ١٩٩٢ ، مطابع اليونيسيف، نيويورك، ١٩٩١.

٧٧.نازلي صالح أحمد: حول التعليم الابتدائي ونظمه : دراسة مقارنة، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٧٣.

٧٨.نبيلة راشد، مسيرة ثقافة الطفل العربي ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨.

٧٩.هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض دار البحوث العلمية، الكويت، ط٢، ١٩٨٦.

٨٠. ______: رياض الأطفال ،دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٩.

٨١.هدى محمود الناشف: طرق التعليم في الروضة ، بدون دار نشر، القاهرة، ١٩٩١، ص ٧.

٨٢.هديب خليفة: بناء مصر ، بدون ناشر، القاهرة، ١٩٨٦.

٨٣.وديع متى حداد وآخرون: تأمين حاجات التعليم الأساسي: رؤية للتسعينيات ، مطبوعات الأمم المتحدة للتنمية، نيويورك، ١٩٩٠.

٨٤.وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: المدخل في التربية المقارنة ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠.

٨٥.وهيب سمعان: دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق، مكتبة الانجلو، القاهرة، ١٩٨٧.

د. الرسائل العلمية والبحوث:

١.إلهام مصطفى عبيد: الأسس النفسية والاجتماعية لدور الحضانة ورياض الأطفال في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةى التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩.

٢.إجلال إسماعيل محرم: دراسة ميدانية في القاهرة لبعض المؤهلات تأهيلاً عالياً ، كلية البنات-جامعة عين شمس، ١٩٧٤.

٣.رناد يوسف الخطيب: دراسة مقارنة لنظام رياض الأطفال في كل من الاتحاد السوفيتي واليابان ومصر ومدى إمكانية الإفادة منها في الأردن، رسالة دكتوارة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٩.

٤. سعاد بسيوني عبد النبي: دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٦.

٥. ليلى عبد الستار علم الدين: تطور مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية في مصر من عام ١٩١٨ إلى عام ١٩٨٠ ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات-جامعة عين شمس، ١٩٨٥.

٦. محمود عبد الرازق شفشق: دراسة مقارنة للعوامل المختلفة التي أثرت على الاتجاهات الأساسية للتربية في مصر وإنجلترا ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ريدنج، إنجلترا، ١٩٥٨.

٧. هدى محمود الناشف: دراسة مقارنة لأهداف التعليم ما قبل المدرسي في الكويت وإنجلترا ، رسالة دكتوراة، جامعة ريدنج، إنجلترا، ١٩٨٠.

٨. هدى محمد قناوي: دراسة مقارنة لرضا مشرفات رياض الأطفال المتخصصات وغير المتخصصات عن عملهن ، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١.

**هـ. مقالات في دوريات:**

١. جمانة عبد الخاق كرم: "رياض الأطفال في العراق وبعض الدول العربية"، مجلة بغداد ، العراق، العدد ١٠١، ١٩٧٧.

٢. زكريا أحمد الشربيني: دراسة لبعض نواحي شخصية طفل ما قبل المدرسة في ضوء برامج الأنشطة التعليمية، مجلة كلية التربية ، الزقازيق، العدد الخامس، ١٩٨٨.

٣.محي الدين صابر: "الأمن الثقافي العربي وقومية المعركة"، مجلة المستقبل العربي ، العدد الثاني، يوليو ١٩٧٨.

و. المؤتمرات:

١.المؤتمر الثالث للبيت الأبيض الأمريكي : "ميثاق الطفولة" ، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٣٠.

٢. المؤتمر الثالث للبيت الأبيض الأمريكي ،"الإعلان العالمي لحقوق الطفل"، نيويورك، ١٩٥٩.

٣.مؤتمر الدول الأفريقية "التخطيط التربوي والتعليمي في أفريقيا" ، أديس أبابا، الفترة من ١٥-٢٥ مايو ١٩٦١.

٤.المؤتمر الأول "بحوث الطفل"، المجلد الأول والثاني، من ١٩-٢٢ مارس، القاهرة، ١٩٨٨.

٥.المؤتمر الثاني : "بحوث الطفل" ، المجلد الأول والثاني، من ٢٥-٢٨ مارس، القاهرة، ١٩٨٩.

٦.المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام : "أبحاث المؤتمر"، ٩-١٢ أكتوبر، جامعة الأزهر، ١٩٩٠.

٧.المؤتمر الثالث : "الطفل المصري: تنشئته ورعايته" ، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٠.

٨.المؤتمر الرابع للطفل المصرى ، "الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين"، الفترة من ٢٧-٣٠ أبريل، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩١.

٩. المؤتمر الأول "لتطوير برامج إعداد دور الحضانة ورياض الأطفال" ، الفترة من ٢٨-٣٠ أبريل ١٩٩٣، المجلس العربي للطفولة والأمومة.

ز. التشريعات والقوانين:

١.وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٥٤) لسنة ١٩٨٨، بشأن تنظيم رياض الأطفال في المدارس الرسمية.

٢.________: قرار وزاري رقم (١٥٠) لسنة ١٩٨٩، بشأن تنظيم رياض الأطفال.

٣.________: قرار وزاري رقم (٢٣١) لسنة ١٩٨٩، بشأن تنظيم رياض الأطفال.

٤.________: قرار وزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩ بشأن رياض الأطفال التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية والخاصة .

٥.________: نشرة إرشادية لعام ١٩٩٠ ، بشأن أركان النشاط بالروضة.

٦.وزارة التربية والتعليم: سلسلة قائمة الكتب المقررة على مرحلة رياض الأطفال، للعام الدراسي ١٩٩١/٩٠.

٧.________: : بيانات رياض الأطفال بالجمهورية ١٩٩١/٩٠.

٨.________: نشرة عام ١٩٩١، بشأن اختصاصات اللجنة العامة لرياض الأطفال.

٩.________: قرار وزير التعليم رقم ١٠٥ بشأن الحد الأدنى لسن القبول برياض الأطفال.

١٠.________: قرار وزاري رقم (٢٦٣) لسنة ١٩٩١ بشأن إعادة

تشكيل اللجنة العليا لتطوير رياض الأطفال.

١١.وزارة الشئون الاجتماعية:القرار الوزاري رقم ٣٠١ لسنة ١٩٧٢ الخاص بنظام رعاية أبناء العاملات في أسر معينة.

١٢.________:قانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ ، دور الحضانة.

١٣.________ : القانون رقم ٦٣ لسنة ١٩٧٧ بشأن اللائحة النموذجية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية.

١٤.________: قرار رقم (٢٠٧) لسنة ١٩٧٨ ، بشأن اللائحة النموذجية لدور الحضانة.

١٥.________ : بيانات عن دور الحضانة بجمهورية مصر العربية ١٩٩٢/٩١.

١٦.________ : بيان باللجنة المشكلة لرعاية طفل ما قبل المدرسة ١٩٩٢/٩١.

١٧.المجلس القومي للطفولة والأمومة: مشروع وثيقة إستراتيجية تنمية الطفولة والأمومة في مصر.

١٨.________ : خريطة للهيكل التنظيمي للمجلس القومي للطفولة والأمومة.

١٩.________ : نشرات إخبارية ، تصدرها الأمانة العامة للمجلس، أعوام ١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٢.

٢٠.المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية: تقرير احتياجات الطفولة في جمهورية مصر العربية ، القاهرة، تقارير ١٩٧٨/١٩٧٧ عن السكان والأطفال.

٢١.منظمة الصحة العالمية: الوثائق الأساسية: الطبعة السابعة والثلاثون، مطابع منظمة الصحة العالمية، فرنسا، ١٩٨٨.

٢٢.وثيقة القيادة السياسية: وثيقة إعلان اعتبار العشر سنوات القادمة ١٩٨٩-١٩٩٩ عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته، عن/محمد حسن مبارك.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

**(أ) الموسوعات:** **(A) Encyclopedias:**

1. Encyclopedia of Educational Research ( Third Edition) Mecmillan company, New York , 1960.

2. Encyclopedia Britennica, V.4, London, 1973.

**(ب) الكتب:** **(B)Books:**

1. Benians Sylvia: From Renaissance to Revolution, A study of the Influence of Political Development of Europe, Methuen, and cr. Ltd., London, 1923.

2. Day, S. Open Learning In Early Childhood, MacMillan Pub.Co., New York, 1975.

3. El-Koussy, A.H.: Educational Requirements of Pre-school Child in the Arab World, Beirut, Unicef, 1980.

4. El-Zioni, E.: Modern Organization, Prentice Hall Inc., New Jersey, 1960.

5. John Kenneth Galbraith: The Nature of Mass Poverty , Cambridge, Mass (Harvard Up) 1979.

6. Hans, Nocholas: Comparative Education: A study of Educational Factors and Traditions, Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1958.

7. Harbison, Fredreck anf Myers, Charles A.: Education, Manpower & Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; McGraw-Hill Book Co. N.Y., 1964.

8. Kandel: The Methology of Comparative Education: International Review of Education , Miffin Co., Houghton, 1959.

9. Mario Altenfelder and others: Universal child Immunization by 1990 , Published Geneve- suisse, 1990.

10. Schilling, Deanna E. : Working With student teachers to produce a Televsion program for preschool children and their parents , California, U.S.A., 1980.

11. Sears J. : The Nature of the Administrative Process with Special Reference to public School Administrative, New York, 1959.

12. Spodek, B.; Early Childhood Education Prentice Hall Inc., Englewood. New Jersy, 1973.

13. Stevinson; E. The Open-air Nursery School , I,M. Dent and Sons Ltd.; London, 1930.

**(C) Previous Studies:** **(جـ) دراسات سابقة:**


1. Calrk, Margret M.; and others: Pre-pschool Education and Children with special Needs , Birmingham Univ., Faculty of Education, Sponsoring agency, London, 1982.
2. Parry Marianne and Archer Hilda: Pre-schhol Education: A Report of the School Council Project on pre-chool Education. Macmillan Education, England, 1969-1961.
3. Reeves Carolyn and others: A Model Pre-school: London's Rachel Mcmillan Nursery School, England, 1990.
4. Rice Margaret A. : Working with Parents and Professionals, Bernard Leer Foundation, London, England, 1983.


**(D) Reports:** **(د) تقارير موثقة[1]:**


1. Barnett, Gills, Starting School, Assistant Masters and Mistresses Association, London, England, 1986.
2. Bernard Van Leer Foundation, the hauge: The challenge of Early Childhood Care and Education an Agenda for Action , Bernard Van Leer Foundation, Netherlands, 1990.


(1) تم الحصول عليها بواسطة العقول الإلكترونية البحثية بمساعدة أكاديمية البحث العلمي والمركز القومي للبحوث.

3. Choat, Ernest: Children, Televsion and Learning, 1986 in Nursery and Infants' Schools , United Kingdom, 1989.

4. Corsini, . David A. ;and others: Working with parents of preschool children with Development problems , the National association for the education of young children , Atlanta, 1979.

5. Davis, I.K., Instructional Technique , McGraw-Hill Book Co., New York, 1981.

6. Friedman, Janice: A Teacher's prespective of the five p's. the five P's, New York, U.S.A., 1983.

7. Hainstock, E.G. , Teaching Montessori in the home a plume Book, New American Library, New York, London, 1978, p. 100.

8. Katz, Lilian G., Ed. : and others: Current topic in Early childhood, Volume III , Ablex publishing Corporation, Illinois, U.S.A., 1980.

9. Kenney, Donald S., Ed. Handicapped Infant and Pre-school Children: Program Guide Lines , California State Department of education, Publications, U.S.A., 1981.

10. Lancaster, J. and J. Gaunt: Developments in Early Childhood Education , London, 1976.

11. Leeper, et al: Good school for young children , Collier MacMillan Publishers, N.Y. London, 1974.

12.Leeper, et al: Good schools for young children , 3rd edi, collier Macmillan, publishers, N.Y. london, 1974, pp131-137.

13.Niebergall, Shelby; Oas, Brends: Early ChilEducation for Handicapped Chidlren (ages 3 through 5) , North Dakota, U.S. 1986.

14.Phyfe-perkins, elizabeth: Effects of Teacher Behavior on Pre-school Children, West Pensylvania, U.S.A. , 1981.

15.Price, Marilyn, Weinberg, Nessa: Making Integration Work, New Mexico, U.S.A., 1982.

16.Riding, R.R.G., Powel, S.A.: The improvement of thinking skilled in young children using computer , Oxford publishing co., England, 1986.

17.Sturmey, peter; Crisp, A.G. : Portage Guide to Early Eduaction, Carfax Publishing Co., England, 1986.

18.White, L.: Introduction to the study of public Administration, New York, 1926.

19.Widlake, Paul: "when parents become partners". British Journal of special Education, V.14, N.1 p.27-29 Mar, AMI, 1987.

**(H) Laws and Decisions:** **(هـ) قوانين وقرارات بريطانية:**

1. Department of Health and social security, staff of local, authority social service department, at 30.9.1976, DHSS, London, 1978.

2. Department of Health and Social security, Childern's Day Care facilities at 31.3.1977, England, DHSS, London, 1979.

3. Welsh office, activities of social services departments, year ended 31.3.1977, Welsh office, Cardiff, 1978.

4. Department of education and science, statistics of education, 1977, Vol. I. , HMSO, London, 1978.

# الملاحق

جامعة بنها
كلية التربية
قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

# ملحق رقم (١)

## أداة الإستبيان

## عن الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المخططة للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة

إعداد / مريم محمد إبراهيم الشرقاوي

العام الدراسي: ١٩٩١ – ١٩٩٣

تحت إشراف : أ.د عرفات عبد العزيز

أ.د أحمد إبراهيم أحمد

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**الأخوة / القيادات الإدارية المخططة لطفل ما قبل المدرسة**

**"الإدارة العليا"**

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم باستيفاء هذا الاستبيان المتضمن للأداء الإداري والتنظيمي للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

مع جزيل شكري وتقديري لمعاونتكم،

**الباحثة**

ملاحظة:-

١- يقصد بالأداء الإداري: التصرفات الإدارية الرسمية وغير الرسمية للقيادات القائمة على تربية طفل ما قبل المدرسة.

٢- يقصد بالأداء التنظيمي: التصرفات المتعلقة بتنظيم المنظمة القائمة على تربية طفل ما قبل المدرسة.

٣- يقصد بالقيادات الإدارية المخططة: القيادات العليا كوزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الإجتماعية وما يماثلها.

٤- يقصد بالأجهزة المسئولة عن تربية الطفل:

أ ) الأجهزة المسئولة المخططة: كوزارة التربية والتعليم وما يماثلها.

ب) الأجهزة المسئولة المنفذة: دور الحضانة ورياض الأطفال.

٥- يرجى الدقة في ملء هذا الإستبيان.

**بيانات عامة**

اسم الجهاز المسئول عن تربية طفل المدرسة

وزارة : ..........................

كلية: ..........................

مجلس: ..........................

منظمة: ..........................

هيئة: ..........................

- النوع: محلية رسمية ☐ محلية غير رسمية ☐

محلية رسمية ☐ محلية غير رسمية ☐

محلية رسمية ☐ محلية غير رسمية ☐

العنوان: ............................................

المستوى الأكاديمي (المؤهل الدراسي) للمجيب ..........................

سنوات الخبرة للمجيب: ..............................................

مدة التدريب للمجيب: ..............................................

وظيفة المجيب: ..............................................

عمر المجيب يتراوح بين: .................. وكذا: ..........................

نوع المجيب (رجل) : .......................... (امرأة): ..........................

أية بيانات أخرى يرغب المجيب اضافتها: ..................................

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بالجوانب العقلية عند التخطيط. | | | | |
| ٢ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بالأطفال العاديين عند التخطيط. | | | | |
| ٣ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بإشراف جميع من يهمه أمر الطفل عند التخطيط. | | | | |
| ٤ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بدور الأسرة التربوي عند التخطيط. | | | | |
| ٥ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بدور المجتمع التربوي فقط عند التخطيط. | | | | |
| ٦ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على ترابط أهداف الأسرة والمجتمع عند التخطيط. | | | | |
| ٧ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على تنمية الابتكار لدى الطفل عند التخطيط. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على تحويل الأطفال المعاقين فكرياً إلى أطفال عاديين عند التخطيط. | | | | |
| ٩ | تفضل القيادات الإدارية المخططة أن تتحقق أهداف المنظمة فقط عند تحديد الأهداف. | | | | |
| ١٠ | تفضل القيادات الإدارية المخططة أن تتحقق أهداف الأفراد فقط عند تحديد الأهداف. | | | | |
| ١١ | تفضل القيادات الإدارية المخططة أن تتحقق أهداف المنظمة والأفراد معاً عند تحديد الأهداف. | | | | |
| ١٢ | تميل القيادات الإدارية المخططة إلى إتخاذ القرارات التشاركية في الأمور الصعبة. | | | | |
| ١٣ | تميل القيادات الإدارية المخططة إلى تفويض السلطة في الأعمال المتكررة النمطية. | | | | |

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | تميل القيادات الإدارية المخططة إلى تقييد السلطة في الأمور الجديدة غير النمطية. | | | | |
| ١٥ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على أن يكون هيكل الوظائف بناء على الخبرة. | | | | |
| ١٦ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على تحديد واجبات والسلطات لشاغل الوظيفة. | | | | |
| ١٧ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على أن يكون هيكل الوظائف بناء على التخصص - "سرعة إنجاز الأعمال". | | | | |
| ١٨ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على تحديد علاقات العمل الرأسية (بين الإدارة والعاملين) عند إجراء التنظيم. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على تحديد علاقات العمل الأفقية (بين العاملين بعضهم البعض) عند إجراء التنظيم. | | | | |
| ٢٠ | تراعي القيادات الإدارية المخططة على تنظيم الوظائف التربوية في شكل هرمي (تدرج في المهام والأعمال). | | | | |
| ٢١ | تراعي القيادات الإدارية المخططة تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة والأعمال والمسئوليات "والله فضل بعضكم على بعض في الرزق". | | | | |
| ٢٢ | تعين القيادات الإدارية المخططة الأفراد المدربين عند شغل الوظائف. | | | | |
| ٢٣ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على ألا تكون الوظيفة ملكاً لشاغلها. | | | | |
| ٢٤ | تنهى القيادات الإدارية المخططة خدمة الفرد مع حقه في المعاش "عند الإحالة للمعاش الأفراد في مجال الطفولة". | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٥ | تحصل القيادات الإدارية المخططة على قيادات المستقبل من داخل المنظمة. | | | | |
| ٢٦ | تحصل القيادات الإدارية المخططة على قيادات المستقبل من خارج المنظمة. | | | | |
| ٢٧ | تحصل القيادات الإدارية المخططة على قيات المستقبل من داخل وخارج المنظمة معاً. | | | | |
| ٢٨ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على الاجتماعات بمفردها كوسيلة للاتصال بالعاملين التربويين. | | | | |
| ٢٩ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على الاتصال الكتابي - التقارير- عند الحاجة لبيانات تفصيلية. | | | | |
| ٣٠ | تنمي القيادات الإدارية المخططة القدرة الإدارية بالمساعدين والمعاونين "مناصب الملاحظة". | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣١ | تنمي القيادات الإدارية المخططة القدرة الإدارية عن طريق هيكل التنظيم اللامركزي. | | | | |
| ٣٢ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على العلاقات الإنسانية في قيادة الفريق التربوي. | | | | |
| ٣٣ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على المهارة الفنية في قيادة الفريق التربوي. | | | | |
| ٣٤ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على المهارة الاجتماعية في قيادة الفريق التربوي. | | | | |
| ٣٥ | يتم التنسيق بين الأعمال التربوية وتشجيع الاتصالات الغير رسمية. (زيارة الأفراد بعضهم لبعض داخل العمل لأوقات بسيطة). | | | | |
| ٣٦ | يتم التنسيق بين الأعمال التربوية بتعيين ضابط اتصال (حلقة اتصال بين العاملين). | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٧ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على السجلات كأداة من أدوات التنظيم. | | | | |
| ٣٨ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على الخرائط كأداة من أدوات التنظيم. | | | | |
| ٣٩ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على السجلات والخرائط وغيرها كأدوات للتنظيم. | | | | |
| ٤٠ | تقيم القيادات الإدارية المخططة عمل الإداري التربوي عن طريق حكم الجماعة. | | | | |
| ٤١ | تقيم القيادات الإدارية المخططة عمل الإداري عن طريق تجربته في سلسلة من المناصب. | | | | |
| ٤٢ | تعتمد القيادات الإدارية المخططة على الإشاعات كوسيلة لتحقيق الأهداف التربوية. | | | | |
| ٤٣ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بانضباط السلوك البشري. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٤ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بتلبية حاجات ورغبات الأفراد المجتهدين. | | | | |
| ٤٥ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بتلبية حاجات ورغبات كل أفراد المنظمة التربوية. | | | | |
| ٤٦ | تحرص القيادات الإدارية المخططة على أن تكون تكنولوجيا العمل التربوي مصممة لتناسب الأفراد "مدخل الإدارة السلوكية". | | | | |
| ٤٧ | تؤمن القيادات الإدارية المخططة بأنه لا يوجد منهج لطفل ما قبل المدرسة عند قيامها بالتخطيط | | | | |
| ٤٨ | تؤمن القيادات الإدارية المخططة بضرورة تنوع أركان النشاط للطفل عند التخطيط. | | | | |
| ٤٩ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بتوافر الشروط الصحية لمبنى الروضة عند التخطيط. | | | | |
| ٥٠ | تقر القيادات الإدارية المخططة مبدأ المساعدات المالية المحلية. | | | | |

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥١ | تقر القيادات الإدارية المخططة مبدأ المساعدات المالية الخارجية (هبات / منح / .... الخ). | | | | |
| ٥٢ | تؤمن القيادات الإدارية المخططة بضرورة تعاون البيت والمدرسة معاً في تحقيق أهداف تلك المرحلة. | | | | |
| ٥٣ | تهتم القيادات الإدارية المخططة بمواثيق حقوق الطفل المصرية والعربية والعالمية عند التخطيط للطفل. | | | | |

**المرجو الإجابة على هذه الأسئلة بإفاضة:**

٥٤- هل تهتم القيادات الإدارية المخططة بنمط إداري معين يساعد في تحقيق الأهداف بطريقة فعالة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يتم ذلك؟

.......................................................................................................

.......................................................................................................

.......................................................................................................

٥٥- هل تهتم القيادات الإدارية المخططة بنمط تنظيم معين يحقق الإهداف التربوية، إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يتم ذلك؟

.......................................................................................................

.......................................................................................................

.......................................................................................................

٥٦- هل تهتم القيادات الإدارية المخططة بتحديد نطاق الإشراف الإداري التربوي بطريقة سليمة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يتم ذلك؟

.......................................................................................................

.......................................................................................................

.......................................................................................................

٥٧- هل تهتم القيادات الإدارية المخططة باستخدام أنواع كثيرة من الاتصال بالعاملين التربويين لتحقيق أهداف تلك المرحلة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فيكف يتم ذلك؟

.............................................................................

.............................................................................

.............................................................................

٥٨- هل تقترح القيادات الإدارية المخططة أساليب جديدة لممارسة الإدارة التعليمية، تساهم في تحقيق أهداف مرحلة ما قبل المدرسة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف تتحقق الممارسة الجديدة؟

.............................................................................

.............................................................................

.............................................................................

٥٩- هل تقترح القيادات الإدارية المخططة أية إضافات أخرى، في ضوء القوى الثقافية المعاصرة (الظروف الإقتصادية والسياسية والاجتماعية والحضارية ... الخ)؟ إذا كانت الإجابة بنعم فما هي هذه الإضافات؟

.............................................................................

.............................................................................

.............................................................................

جامعة بنها
كلية التربية
قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

# ملحق رقم (٣)

## أداة الاستبانة

## عن الأداء الإداري والتنظيمي للقيادات المنفذة "دور الحضانة ورياض الأطفال" المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة

إعداد / مريم محمد إبراهيم الشرقاوي
العام الدراسي: ١٩٩١ - ١٩٩٣

تحت إشراف : أ.د عرفات عبد العزيز
أ.د أحمد إبراهيم أحمد

هذا الاستبيان لاستكمال متطلبات الدراسة
للحصول على درجة الدكتوراة في "فلسفة التربية"

**بسم الله الرحمن الرحيم**

الأخوة / القيادات الإدارية المنفذة في "دور الحضانة ورياض الأطفال"

- مديري ومديرات الدور.
- المربيات.
- المشرفات.

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم باستيفاء هذا الاستبيان المتضمن للأداء الإداري والتنظيمي للأجهزة المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة. وسيكون لرأيكم قدر كبير في نجاح البحث.

مع جزيل شكري وتقديري لمعاونتكم،

الباحثة

ملاحظة:-

١- يقصد بالأداء الإداري: التصرفات الإدارية الرسمية وغير الرسمية للقيادات القائمة على تربية طفل ما قبل المدرسة.

٢- يقصد بالأداء التنظيمي: التصرفات المتعلقة بتنظيم المنظمة القائمة على تربية طفل ما قبل المدرسة.

٣- يقصد بالقيادات الإدارية المنفذة:

(أ) قيادات الوحدات التنفيذية التي تقوم بتنفيذ خطط القيادات العليا.

(ب) قيادات الوحدات التنفيذية كمديري دور الحضانة ورياض الأطفال.

٤- يرجى الدقة في ملء هذا الإستبيان.

## بيانات عامة

- اسم الوحدة التنفيذية:

(أ) دور حضانة : ........................

(ب) رياض الأطفال :..........................

- نوع دور الحضانة:

رضع : ☐

عادية : ☐

مشتركة : ☐

نوع رياض الأطفال:

رسمية : ☐ خاصة عربي : ☐

تجريبية : ☐ خاصة لغات : ☐

العنوان: ..............................................................

اسم المجيب (إذا رغب في ذلك):.......................................

المؤهل الدراسي للمجيب:..............................................

مدة التدريب في مجال الطفولة للمجيب:...............................

وظيفة المجيب: مدير ☐ مربية أو مشرفة ☐

نوع المجيب: ذكر ☐ أنثى ☐

عمر المجيب : ...........................................................

أية بيانات أخرى يرغب المجيب اضافتها:................................

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| | **أولاً: الأطفال** | | | | |
| ١ | تراعي الإدارة في تخطيطها لطفل تلك المرحلة الجوانب الصحية "الكشف الدوري، التطعيم". | | | | |
| ٢ | تشرك الإدارة المربيات في الاهتمام بالنواحي الصحية لطفل تلك المرحلة. | | | | |
| ٣ | تشرك الإدارة كل العاملين بالروضة في الاهتمام بالنواحي الصحية للطفل. | | | | |
| ٤ | تحرص الإدارة على ترابط أعمال المربيات والعاملين لتحقيق الرعاية الصحية للطفل. | | | | |
| ٥ | تكون الإدارة هيكل تنظيمي صحي (طبيب متخصص - نائب الطبيب - ممارس عام - ممرضة) للاهتمام بصحة الطفل داخل الروضة. | | | | |
| ٦ | تهتم الإدارة بالتحصين الواقي للأطفال ضد الأمرض المعدية والمنتشرة. | | | | |
| ٧ | توزع الإدارة الأطفال داخل قاعات النشاط بطريقة "تنظيمهم حسب فئة السن". | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | توزع الإدارة الأطفال داخل قاعات النشاط بطريقة "التنظيم العائلي" وكأنهم أطفال في أسرة. | | | | |
| ٩ | تنظيم إدارة الروضة بيئة الطفل التعليمية بتوفير مقعد وطاولة وخزانة مكتوب عليها أسمه. | | | | |
| ١٠ | تهتم إدارة الروضة بتوفير غرف النشاط وساعات اللعب والقاعات المتعددة الأغراض. | | | | |
| ١١ | تؤمن إدارة الروضة بأنه ليس هناك طريقة واحدة لتنظيم وقت الأطفال. | | | | |
| ١٢ | تفضل إدارة الروضة بأن يتم تنظيم يوم الأطفال بمشاركة المعلمين والأطفال معاً. | | | | |
| ١٣ | تميل إدارة الروضة إلى اتباع نظام اليوم المتكامل "كتوفير أنشطة متنوعة ومتكاملة دون وجود فواصل على شكل حصص". | | | | |

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | توفر إدارة الروضة المناخ الخال من القيود الذي تسوده التلقائية دون الفوضى. | | | | |
| ١٥ | تعتبر إدارة الروضة أن الجزء الأساسي في الروضة هو الطفل. | | | | |
| ١٦ | تراعي إدارة الروضة مبدأ الفروق الفردية عند تعاملها مع طفل تلك المرحلة. | | | | |
| ١٧ | تهتم الإدارة بتوفير الإمكانات البشرية – المربيات – من بيئة الطفل السكنية. | | | | |
| | **ثانياً: المربيات** | | | | |
| ١٨ | تحدد إدارة الروضة واجب المعلمة بتأقلم الطفل التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة. | | | | |
| ١٩ | تحدد إدارة الروضة مسئولية المربية بإعداد الطفل للتعلم للمرحلة اللاحقة. | | | | |
| ٢٠ | تشرك إدارة الروضة المربيات في تحديد واجباتهن ومهامهن نحو طفل تلك المرحلة. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢١ | تشرك إدارة الروضة المربيات وكل العاملين في تحديد مهامهم ومسئولياتهم عند التخطيط للطفل. | | | | |
| ٢٢ | تحرص إدارة الروضة على ترابط أعمال المربيات والعاملين لتحقيق الأهداف التربوية للطفل. | | | | |
| ٢٣ | تتضمن أهداف إدارة الروضة عقد برامج للتدريب الجماعي للمربيات. | | | | |
| ٢٤ | تحرص إدارة الروضة على تحقيق حاجات ورغبات المربيات فقط وليس كل العاملين. | | | | |
| ٢٥ | يتم تحقيق الأهداف التربوية لطفل الروضة بالاتفاق والمشورة بين الإدارة والمربيات. | | | | |
| ٢٦ | تستخدم الإدارة أساليب الحوافز الإيجابية مع المربيات. | | | | |
| ٢٧ | تسير العلاقة بين إدارة الروضة والمربيات على أساس علاقة المواقف وليس علاقة الحاكم بالمحكوم. | | | | |

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | تفضل إدارة الروضة تكوين مستويات إدارة تربوية في شكل هرمي (تدرج في المهام والأعمال) أو (مربية متخصصة - مربية متوسطة التخصص - مربية غير متخصصة). | | | | |
| ٢٩ | تراعي إدارة الروضة تفاوت الأجور نظير التفاوت في المعرفة والأعمال "والله فضل بعضكم على بعض في الرزق". | | | | |
| ٣٠ | تحث إدارة الروضة المربية على القيام بدور الأم الحنون في كل المواقف التربوية. | | | | |
| ٣١ | تفضل الإدارة اختيار المربية التي تتمتع بالحيوية والنشاط. | | | | |
| ٣٢ | تبت إدارة الروضة في مشكلات المربيات لتحقيق حاجاتهن. | | | | |
| ٣٣ | تهتم الإدارة بتوفير تكنولوجيا العمل ومتطلباتها التي تتمشى مع المربيات. | | | | |

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٤ | تعتمد إدارة الروضة على المهارة الاجتماعية في قيادة فريق الروضة التربوي. | | | | |
| ٣٥ | تعتمد إدارة الروضة على السجلات كأداة من أدوات التنظيم الخاصة بالمربيات. | | | | |
| | **ثالثاً: النشاط والخبرة وطرق التدريس:** | | | | |
| ٣٦ | تهتم الإدارة بألوان الخبرة والنشاط المتنوع الذي يقدم لطفل ما قبل المدرسة. | | | | |
| ٣٧ | تؤمن إدارة الروضة بأنه لا يوجد منهج محدد لطفل ما قبل المدرسة. | | | | |
| ٣٨ | ترى الإدارة أن أكثر الأنشطة فعالية هي التي يبتكرها الطفل. | | | | |
| ٣٩ | تقدم إدارة الروضة الأنشطة للطفل في جو يتصف بالهدوء النفسي وبالرضا. | | | | |
| ٤٠ | تؤمن الإدارة بأن سيكلوجية التعلم للطفل مبنية على العمل. | | | | |
| ٤١ | تؤمن إدارة الروضة بأن سيكولوجية التعلم للطفل مبنية على اللعب. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٢ | تؤكد الإدارة على دور الطفل الذاتي وفاعليته في عملية التعلم. | | | | |
| ٤٣ | تهتم الإدارة بتوفير فرص النمو الاجتماعي عن طريق التعاون والتعاطف. | | | | |
| ٤٤ | تهتم إدارة الروضة بتوفير فرص النمو المعرفي اللغوي عن طريق الاستماع. | | | | |
| ٤٥ | توفر إدارة الروضة صور التعبير الفني للطفل بطريق: الرقص والتمثيل والتعبير بالحركة والإيقاع. | | | | |
| ٤٦ | تراعي الإدارة خصائص النمو لطفل تلك المرحلة عند تقديم الأنشطة له. | | | | |
| ٤٧ | تؤمن الإدارة بالفلسفة القائلة " اللعبة المناسبة للعمر المناسب". | | | | |
| ٤٨ | تهتم إدارة الروضة بتوفير الأجهزة حسب مواصفات تربوية. | | | | |
| ٤٩ | تحث الإدارة المربيات على الاهتمام بالوسائل المجسمة (كالمكعبات) لتنمية الطفل. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٠ | تحث الإدارة المربيات على الاهتمام بالوسائل التعليمية المتنوعة (كوسائل إيضاح مجسمة وغير مجسمة ووسائل علمية ووسائل تنمية مواهب). | | | | |
| ٥١ | تحث الإدارة المربيات على تعميم وسائل تعليمية مشتقة من بيئة الروضة (أدوات بستنة إذا كانت الروضة في قرية مثلاً). | | | | |
| | رابعاً: المبنى والتجهيزات: | | | | |
| ٥٢ | تراعي إدارة الروضة عند التخطيط أن تكون غرف النشاط التربوية واسعة. | | | | |
| ٥٣ | تراعي إدارة الروضة عند التخطيط تخصيص غرف لكل العاملين بالدار. | | | | |
| ٥٤ | تهتم الإدارة عند التخطيط بتوفير استقبال لأولياء أمور الأطفال. | | | | |
| ٥٥ | تهتم إدارة الروضة بالمرافق الخدمية التعليمية - كمطبخ - ليساعد في تطبيق وحدة دراسية. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٦ | توفر إدارة الروضة غرف ملاحظة لمن يرغب في دراسة سلوك الأطفال. | | | | |
| ٥٧ | توفر إدارة الروضة التجهيزات الخاصة بالإطفاء ومكافحة الحريق. | | | | |
| ٥٨ | تؤمن إدارة الروضة بأنه لا ضرورة من ساحات اللعب الخارجية للطفل. | | | | |
| ٥٩ | تشرك إدارة الروضة المربيات في تقسيم المبنى بما يناسب الطفل. | | | | |
| ٦٠ | تنفذ إدارة الروضة تعليمات الجهات العليا بشأن تقسيم المبني. | | | | |
| ٦١ | تحث إدارة الروضة العاملين علي الرقابة الذاتية لمبنى الروضة. | | | | |
| ٦٢ | تفضل إدارة الروضة التي تحيط المواقع الجديدة عند التوسع - التي تحيط بها الأراضي الخضراء والحدائق. | | | | |
| ٦٣ | تفضل إدارة الروضة اختيار المبنى البعيد عن الشوراع المزدحمة والأسواق. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦٤ | تفضل الإدارة أن تكون الروضة أقرب إلى البيت في حجمها وتجهيزاتها والمناخ العام فيها. | | | | |
| ٦٥ | تراعي إدارة الروضة العوامل الجغرافية عند تحديد غرف النشاط وساحات اللعب الخارجية. | | | | |
| ٦٦ | توفر إدارة الروضة تكنولوجيا التجهيزات المستمدة من ثقافة المجتمع الإسلامي "كالأثاث المصمم على الشكل الإسلامي مثلاً". | | | | |
| ٦٧ | توفر إدارة الروضة الطاولات المريحة والمستديرة المناسبة لأطوال الأطفال. | | | | |
| ٦٨ | توفر إدارة الروضة ألواح الطباشير بكميات مناسبة مع عدد الأطفال. | | | | |
| ٦٩ | توفر إدارة الروضة وسائل تنمية المواهب والميول "كالأدوات الموسيقية ومواد التعبير الفني" | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| | **خامساً: الشئون المالية** | | | | |
| ٧٠ | تقر الإدارة مبدأ المساعدات المالية التي تسمي "بالجهود الذاتية". | | | | |
| ٧١ | تقر الإدارة المساعدات المالية القادمة من هيئات دولية مهتمة بالطفولة "كمنظمة اليونيسيف". | | | | |
| ٧٢ | تشرك إدارة الروضة العاملين بالدار في مناقشة الأمور المالية "كتخفيض المصروفات مثلاً". | | | | |
| ٧٣ | تنسق إدارة الروضة مع الجهات العليا - وزارة التربية والتعليم لحل المشكلات المالية. | | | | |
| ٧٤ | تهتم إدارة الروضة عند تخطيطها للشئون المالية بنظم المعلومات المالية. | | | | |
| ٧٥ | تضع الإدارة نظماً لحوافز العاملين الذين يحققون خفضاً للمصروفات. | | | | |
| ٧٦ | تعمل إدارة الروضة على توزيع المخصصات المالية على الأنشطة التربوية التي رصدت لها. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧٧ | تراعي الإدارة العوامل الاقتصادية للأسرة والمجتمع عند تحديد تكلفة الطفل بالروضة. | | | | |
| ٧٨ | تحرص الإدارة على متابعة ما تتخذه من قرارات مالية. | | | | |
| | **سادساً: العلاقة بالمجتمع المحلي** | | | | |
| ٧٩ | تؤمن إدارة الروضة بضرورة تعاون البيت والمدرسة معاً في تنشئة الطفل فقط. | | | | |
| ٨٠ | تؤمن إدارة الروضة بضرورة تعاون المجتمع والروضة معاً في تنشئة الطفل. | | | | |
| ٨١ | تشرك إدارة الروضة مجالس الأباء والأمهات عند تخطيط برامج الطفل التربوية فقط. | | | | |
| ٨٢ | تشرك إدارة الروضة المتخصصين في مجال الطفولة بالمجتمع عند التخطيط لبرامج الطفل التربوية. | | | | |
| ٨٣ | تراعي إدارة الروضة تكامل الأهداف التربوية للطفل بين البيت والروضة. | | | | |

: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨٤ | تراعي إدارة الروضة ترابط الأهداف التربوية للطفل بين الروضة والجهات العليا. | | | | |
| ٨٥ | تضع الإدارة نظام للمكافأت فعال للمتخصصين في مجال الطفولة من البيئة. | | | | |
| ٨٦ | تؤمن إدارة الروضة بالرحلات والزيارات للبيئة القريبة من الروضة. | | | | |
| | سابعاً: البناء التنظيمي للروضة | | | | |
| ٨٧ | تهتم إدارة الروضة بتقسيم العمل التربوي على المربيات وفقاً لتخصصاتهن. | | | | |
| ٨٨ | تهتم إدارة الروضة بالتدريب الرسمي كشرط لتولي المربيات مهام أعمالهن | | | | |
| ٨٩ | تؤكد إدارة الروضة على التسجيل الرسمي للقرارات واللوائح. | | | | |
| ٩٠ | تهتم الإدارة بتوفير العلاقات التعاونية داخل أرجاء الروضة. | | | | |
| ٩١ | تلبي إدارة الروضة حاجات ورغبات العاملين بالإدارة. | | | | |

**: المرجو وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تعبر عن رأيك:**

| رقم | الجملة | دائماً | غالباً | نادراً | لا يحدث |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩٢ | توفر إدارة الروضة تكنولوجيا العمل ومتطلباتها بحيث تتمشى مع التركيب النفسي والفسيولوجي على المربيات مثلاً عند استخدام "... | | | | |
| ٩٣ | تستمد إدارة الروضة قياداتها لفريق العمل التربوي من فلسفة المجتمع في القيادة "إذا كانت القيادة في المجتمع ديمقراطية تقود إدارة الروضة ديمقراطياً ... الخ". | | | | |

**المرجو الإجابة على هذه الأسئلة المفتوحة بإضافة:-**

**٩٤- هل تهتم إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال بنمط قيادي معين؟ إذا كانت إجابتك بنعم فكيف يتم ذلك؟**

..........................................................................................

..........................................................................................

..........................................................................................

**٩٥- هل تهتم إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال بتنفيذ القرارات واللوائح والقوانين التربوية الصادرة من الجهات العليا - كوزارة التربية والتعليم أو وزارة الشئون الاجتماعية؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يتم ذلك؟**

.....................................................................................

.....................................................................................

.....................................................................................

٩٦- هل تقترح دور الحضانة ورياض الأطفال أسلوب جديد لممارسة العمـل التربوي داخل الدور؟ إذا كانت إجابتك بنعم فكيف يتم ذلك؟

.....................................................................................

.....................................................................................

.....................................................................................

٩٧- هل تقـترح إدارة الروضـة أيـة إضافـات أخـرى، فـي ضـوء موجهــات ظروف العصر أي (الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والحضاريـة ... الخ؟ إذا كانت الإجابة بنعم فما هي هذه الإضافات؟

.....................................................................................

.....................................................................................

.....................................................................................

# ملحق رقم (٣)

## وثيقة إعلان باعتبار العشر سنوات القادمة [١٩٨٩ -١٩٩٩]
## (عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته)

يطيب لي في مناسبة مرور تسعة سنوات على العام الأول للطفل وبدء السنة العاشرة... أن أعبر عن عظيم تقديري وشديد إعجابي بكافة الجهود التي بذلت في خلال التسع سنوات الماضية لمؤازرة المبادرات الرامية إلى حماية الطفل ورعايته.. ولاشك أن تلبية احتياجات الأطفال هي الوسيلة المثلى لتحقيق التنمية البشرية والقومية.

واستكمالاً لما تحقق من إنجازات خلال تلك الفترة وحفاظاً على أن يكون للأطفال مكان الصدارة ة في خططنا القومية للتنمية .. فقد رأيت أن إعلان اعتبار فترة العشر سنوات القادمة ١٩٨٩-١٩٩٩ "عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته" مناشداً كافة الأفراد والهيئات الرسمية والأهلية والجمعيات الخاصة والخيرية أن يكرسوا جهودهم خلال هذا العقد لمتابعة ودعم المبادرات الرامية إلى:-

* إعطاء مزيد من الأولوية لمشروعات الطفولة في خططنا المقبلة.
* مواصلة الجهود المبذولة من أجل خفض نسب الوفيات بين الأطفال بصفة عامة والأطفال الرضع بصفة خاصة وكذلك بين الأمهات.
* السعي الدائب من أجل توفير حياة أفضل لأطفالنا.

وحتى يتسنى لهذا العقد مزيد من الغالبية .. فقد رأيت أن أضع أهدافاً

محددة نلتزم بتحقيقها حتى عام ٢٠٠٠ وهي:-

١- تنمية الوعي لدى المجتمع المصري بجماعاته وأفراده بوجوب استخدام وسائل العصر في مجال حماية صحة الطفل ورعايته بلوغاً إلى توفير حياة أفضل لأطفالنا.

٢- القضاء على الإصابات الجديدة لمرض شلل الأطفال بحلول سنة ١٩٩٤.

٣- القضاء تدريجياً على الوفيات الناجمة عن مرض التيتانوس بين الأطفال حديثي العهد بالولادة في موعد غايته سنة ١٩٩٤.

٤- خفض نسبة الوفيات بين الأطفال الرضع لأقل من خمسين في كل ألف رضيع يولدون أحياء.

٥- توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية الصحية للأمهات أثناء فترتي الحمل والولادة بهدف خفض معدل وفيات الأمهات بسبب الإنجاب.

٦- كفالة التعليم الأساسي لكافة الأطفال وخفض معدل الأمية بين من تخلف من الأطفال عن التعليم.

٧- إعطاء الطفل المصري نصيب عادل من الثقافة بكل فروعها من آداب وفنون ومعرفة وإعلام.

٨- توفير الساحات الرياضية وأماكن ممارسة الهوايات التي تنمي الإبداع في المدارس والأحياء التي لا تتوافر فيها هذه الأماكن في موعد أقصاه ١٩٩٩.

٩- توفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للأطفال المعوقين.

وإني لعلى يقين بأن العمل الدائب من أجل تحقيق هذه الأهداف من شأنه أن يتيح لجميع أطفالنا تنمية قدراتهم الذهنية وطاقاتهم البدنية مما يعد ضـرورة حتميـة لتطويـر اقتصادياتنـا ذلـك أن الإنفـاق فـي مجـالات الطفولـة هـو خــير استثمار نستطيع أن نحققه لمستقبل وطننا.

محمد حسني مبارك

رئيس الجمهورية

# ملحق رقم (٤)

## قرار وزارة الشئون الاجتماعية ٦٣ لسنة ١٩٧٧

## بشأن اللائحة النموذجية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين

صدر هذا القرار في ١٩٧٧/٢/١٤ للاسترشاد به في إعداد اللوائح الداخلية لهذه المؤسسات ويتضمن ما يلي:-

١- استمرار بقاء الأبن في المؤسسة بعد بلوغه سن ١٨ سنة إذا كان ملتحقاً بالتعليم العالي.

٢- يجوز للمؤسسة تحصيل فروق تكاليف رعاية الأبناء بها في حالة عدم الإعسار المادي ومقدرة الأسرة على الإنفاق.

٣- يجوز لولي الأمر التظلم من قرار رفض قبول الابن بالمؤسسة إلى مديرية الشئون الاجتماعية المختصة.

٤- يجوز الاستعانة بمعهد التغذية أو كراسة التربية والتعليم بالنسبة لمقررات التغذية والنص على أن يكون استلام الأغذية بمعرفة لجنة وبموجب استمارة تعد لذلك.

٥- صرف مصروف يومي للأبناء وصرف عيدية في الأعياد.

٦- تشكل لجنة لإدارة المؤسسة بقرار من مجلس إدارة الجمعية التابعة لها - على أن يعتمد من مديرية الشئون الاجتماعية المختصة -كما يجوز لمجلس الإدارة أن يشكل لجنة واحدة لأكثر من مؤسسة تتبع الجمعية إذا رؤي أن ذلك أصلح من تعدد اللجان وذلك على النحو التالي:

(أ) عضوان أو أكثر من مجلس إدارة الجمعية على ألا يزيد عددهم عن أربعة

أعضاء ويكون من بينهم رئيس اللجنة.

(ب) مدير إدارة الأسرة والطفولة بمديرية الشئون الاجتماعية المختصة.

(جـ) عضو من المهتمين بشئون الرعاية الاجتماعية -يختاره مدير الشئون الاجتماعية المختصة من غير أعضاء مجلس إدارة الجمعية.

(د) مدير المؤسسة أو من يقوم مقامه.

٧- منح مدير المؤسسة سلطة التصريح للعاملين بالإجازات في حدود سبعة أيام ومنح مدير المؤسسة حق إجراء التحقيقات مع العاملين بها وتوقيع الجزاء على المخالف منهم.


دار الجامعة للطباعة والنشر
ت: ٥٨٥٩٣٩٤

